

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARTHUR FURTADO BOGÉA

**DISCURSOS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: quais referências de
masculinidades?**

SÃO LUIS – MA

2019

ARTHUR FURTADO BOGÉA

DISCURSOS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: quais referências de masculinidades?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Diversidade, Cultura e Inclusão Social

Orientadora: Prof.^a Dra. Iran de Maria Leitão Nunes

SÃO LUÍS – MA

2019

Bogéa, Arthur Furtado.

DISCURSOS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: quais referências de masculinidades? / Arthur Furtado Bogéa. - 2019.
214 f.

Orientador (a): Iran de Maria Leitão Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Espaço Escolar. 2. Gênero. 3. Masculinidades. 4. Sexualidade. I. Nunes, Iran de Maria Leitão. II. Título.

ARTHUR FURTADO BOGÉA

DISCURSOS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: quais referências de masculinidades?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA

Prof.^a Dra. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti
Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea – PPGFSC/UCSAL

Prof.^a Dra. Marly de Jesus Sá Dias
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PPGPP/UFMA

Prof.^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA

Dedico este trabalho ao meu pai Juvenal Bogéa, em agradecimento ao incentivo que dele sempre recebi e por ter trabalhado tanto no sol da roça para que nunca me faltasse o lápis e nem tivesse que deixar de estudar, ainda que ele mesmo não tenha tido acesso à educação formal.

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui foi longa e intensa. Olhando por sobre os ombros, percebo que na construção deste estudo várias coisas foram feitas e em muitas delas parecia que eu estava só. Mas, em diversos momentos cruciais, dependi da ajuda de muitas pessoas e instituições. Agora, olhando para o presente, percebo que nunca estive sozinho, sempre existiu um grupo a minha volta me ajudando em cada passo. Por essa razão, neste momento, sinto a necessidade de agradecer a contribuição de cada um e me vejo com o desafio de não esquecer ninguém, pois muitos me estenderam a mão.

Meu muito obrigado...

A mim mesmo, por nunca ter desistido, por acreditar e buscar meus objetivos e mesmo nos momentos mais difíceis, sempre ter encontrado força onde parecia não ter mais. Sei que não é comum as pessoas agradecerem a si mesmo, o que acho errado, mas me colocar entre os agradecidos é dizer para mim mesmo e também para os outros que me orgulho muito de mim e do que conseguir fazer, em meio a tantos contratempos, pois, as coisas mais difíceis dessa jornada foram enfrentadas na intimidade da consciência, onde mais ninguém, além de mim, pode entrar.

À minha orientadora a Prof.^a Dra. Iran de Maria Leitão Nunes. A senhora foi fundamental para eu ter chegado até aqui. Sei que deve estar pensando “eita, me livrei”, afinal foram muitas mensagens, e-mails, textos e reuniões no decorrer dos últimos dois anos. Ainda bem que os anos de experiência lhe deram a paciência para saber lidar com os medos, ansiedades e inseguranças dos seus orientandos. Assim, com toda a calma do mundo, incentivo, confiança, atenção e entusiasmo conseguiu me guiar nas minhas dificuldades.

A minha irmã Domingas Coelho, por quase sempre ter estado ao meu lado e sempre acreditar nos meus “planos malucos”. A vida nos tirou muitas coisas, mas nos deixou um ao outro. Obrigado por me apoiar.

Ao meu irmão Francisco das Chagas, por ser a pessoa com quem sempre poderei contar.

A minha sobrinha Lunna Beatriz, por ter me feito gostar de crianças (ao menos dela) e por ter me dado um novo motivo para lutar por um mundo melhor, com mais respeito, igualdade e equidade.

Àquelas pessoas da minha família que estiveram presentes e que me deram força para continuar.

As minhas primas quase irmãs, Raquel Bogéa e Raissa Bogéa, por sempre estarem presentes e lembrarem de perguntar “como estão as coisas?” e se importarem com o conteúdo da resposta.

A minha prima, Senileuza Coelho, por muitas vezes me fazer sair da rotina do mundo acadêmico e me chamar para sair com sua frase clássica “e aí, vamos beber umas para diminuir o estresse?”.

À pessoa que mais leu este trabalho, depois de mim, e que sempre estava disponível para ser o meu olhar externo em cada nova parte que escrevia, o amigo, parceiro, companheiro, conselheiro, Marcos Vinícius. Obrigado por ter me dado força e me ajudado a superar minhas dificuldades.

Aos amigos, Felipe Rodrigues, Miécio Gusmão, Raimundo Carvalho, Wendson Veras e as amigas Emanuelle Paula e Alany Barbosa pelos anos de amizade e, muitas vezes, mesmo distantes, me deram força e incentivo.

Aos novos amigos e amigas que conheci durante o período do mestrado Matheus Menezes, Carlos Richard, Daniela Almeida, Amanda Paixão e Gabriela Almeida, por estarem próximos e terem sido pessoas incríveis, doces, bons ouvintes e terem dado grandes incentivos sempre que precisei.

Ao amigo Gilvan Tavares, por ter se mostrado um grande amigo, uma pessoa com uma bondade incalculável e que sempre está disponível para ajudar. Obrigado por toda a força e preocupação e por todas as cervejas que tomamos ouvindo sofrências.

Ao meu amigo de toda uma vida, Moisés Garros, por todos os momentos que estive ao meu lado e me mostrou que tudo tem um outro lado.

Aos amigos Gilvane Dias e Daniela Ferreira, pelas conversas, risos e caronas quando me viam triste de tanto esperar o ônibus na parada.

Aos companheiros da turma 18 do Mestrado em Educação, “a turma do quatro”, pelas trocas de experiências e conhecimentos durante as aulas e discussões acaloradas sobre educação, política e, principalmente, gênero. Ao me incentivarem, darem força, conselhos e críticas, cada um de vocês contribuiu de alguma forma para que eu crescesse enquanto pessoa e enquanto pesquisador de gênero e construísse este trabalho.

Ao amigo João Lira e à amiga Violeta Cristina, companheiros de sala que viraram amigos de vida, com quem compartilhei os medos, as alegrias e as confusões da vida de mestrando.

À Universidade Federal do Maranhão – UFMA e ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, por ter me dado a oportunidade de aprofundar e receber novos

conhecimentos, em especial a Prof.^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho que, além de coordenar o PPGE, contribuiu profundamente com este trabalho, pois o acompanhou desde a banca de seleção, seminário II, qualificação e defesa, sempre com o seu bom humor e olhar profissional.

As professoras e aos professores do PPGE, por toda a troca de conhecimentos que tivemos nesses dois anos de curso, pelos exemplos e pela dedicação as causas da educação, em especial àqueles e aquelas com quem tive disciplinas e que muito contribuíram com os acertos deste trabalho.

As técnicas administrativas do PPGE, Keila e Andréia, por terem paciência de nos esclarecer todos os processos desde a inscrição na seleção até o recebimento do diploma do mestrado.

A todos do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, pelas inúmeras contribuições a este trabalho durante as discussões em nossas reuniões, em especial a Prof.^a Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado e Prof.^a Dra. Diomar das Graças Motta, pelas incalculáveis vezes que me fizeram enxergar a partir de outros olhares, principalmente durante a disciplina “Mulheres e Relações de Gênero” e por sempre colocarem suas experiências e os vastos conhecimentos a nossa disposição.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por ter financiado a minha pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. A bolsa que recebi teve papel importantíssimo para que eu chegasse até aqui. Desejo que outros possam ter a mesma oportunidade.

Agradeço à Prof.^a Dra. Marly de Jesus Sá Dias pelos excelentes apontamentos na qualificação que me nortearam melhor para que pudesse finalizar este trabalho.

À Prof.^a Dra. Sandra Maria Nascimento Sousa, pois a escolha desta temática deve muito a sua orientação durante a minha graduação e Prof.^a Dra. Juciana de Oliveira Sampaio, pois juntas me ajudaram muito através dos conhecimentos transmitidos e construídos durante a disciplina “Gênero, Cultura e Sociedade”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCULT/UFMA.

Ao Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA e a seu Reitor Jhonatan Almada por ter permitido que eu realizasse meus estudos em uma de suas unidades, colocando toda a infraestrutura a minha disposição.

A todos que fazem parte do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA da cidade de Bacabeira, onde realizei minha pesquisa, por toda a colaboração, disponibilidade e apoio que me deram.

A todas, todes e todos discentes do IEMA de Bacabeira, em especial aos alunos que participaram da pesquisa que culminou neste trabalho, por terem se disponibilizado a participar, a falar sobre suas vidas, expor um pouco de seus segredos e medos e por confiarem em mim para revelarem muitos discursos que estavam silenciados. Vocês fizeram este trabalho se concretizar. Serei sempre grato a cada um de vocês.

Agradeço à gestora do IEMA de Bacabeira, a professora Ana Cláudia Oliveira Santos, por ter me dado todo o apoio necessário com a instituição e sempre se disponibilizar a ajudar de alguma forma.

Ao professor de Sociologia do IEMA Bacabeira, Alex Reis Barroso que, além de amigo, foi um grande apoio para a realização deste trabalho, pois foi quem me colocou em contato com a escola, com os alunos, me permitiu ficar em suas aulas fazendo observações, foi um grande informante e me deu muitas caronas de São Luís para Bacabeira. Gostaria também de parabenizá-lo por toda a sua dedicação à sociologia enquanto disciplina, ao trabalho docente e a cada discente que passa por sua aula. O seu trabalho é reconhecido, pois todos os que participaram da pesquisa o apontaram como um grande professor, em quem confiam, quem teve coragem de trabalhar com eles questões relacionadas a gênero e sexualidade e a quem eles têm para além da relação aluno e professor, mas como amigo.

Por fim, gostaria de agradecer a todas, todes e todos que de forma direta ou indireta, compartilharam comigo as dúvidas, desafios, objetivos acadêmicos e de vida e que me ajudaram a chegar até aqui. Muito obrigado a todos.

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

(Paulo Freire)

RESUMO

Utilizando uma abordagem qualitativa com referencial teórico dos estudos pós-estruturalistas e de seus desdobramentos na teoria *queer*, ligada a linha de pesquisa “Diversidade, Cultura e Inclusão Social”, este trabalho apresenta uma análise sobre como os discursos produzidos e reproduzidos no espaço escolar atuam na constituição generificada de corpos a partir de referências de masculinidades e processam marcadores de diferenças nos alunos do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA da cidade de Bacabeira – MA. Buscou-se identificar quais os discursos sobre gênero são produzidos e reproduzidos pelos alunos e evidenciar as expressões corporais e quais os significados são atribuídos a elas, bem como analisar os marcadores de diferenciação configurados a partir dos gêneros. A pesquisa foi realizada com alunos que autodeclararam pertencer ao gênero masculino do IEMA da cidade de Bacabeira. Metodologicamente adotamos como procedimentos para a produção das informações, elementos da pesquisa etnográfica a partir de técnicas de observação participante, conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Após o levantamento das informações, fizemos uma análise discursiva do material coletado com base na teorização *queer*. Focamos o nosso olhar para as linguagens e os discursos que produzem identidades de gênero e sexuais e que compõem as experiências de pessoas. Partimos do entendimento de que os gêneros são efeitos de significações históricas, políticas, culturais e que as masculinidades são construções identitárias de gênero. Por essa razão, intencionamos compreendê-las e analisá-las a partir das pessoas pesquisadas, como eles próprios significam seus discursos e como esses discursos são produzidos e reproduzidos neles e entre eles, configurando seus modos de ser e agir. O estudo revela que o espaço escolar é atravessado por múltiplas referências de masculinidades que se relacionam entre si e que são significadas a partir da forma como os corpos se apresentam. Desse modo, entre os alunos, existe certa necessidade de adaptarem as suas expressões de gênero a comportamentos próximos ao padrão normativo. Devido a isso, o garoto deve viver em uma constante vigilância para não expressar atos considerados femininos ou pertencente ao “jeito de gay”. Isso é materializado na formação de grupos no espaço escolar e na divisão de atividades tidas como mais masculinas e menos masculinas, por exemplo, o futebol e o queimado. Percebe-se, também, várias práticas carregadas de violência, preconceito, discriminação e homofobia, porém, muitas vezes, são significadas como brincadeiras. Todavia, quem mais sofre violências não são os alunos autodeclarados gays, mas aqueles sobre os quais pairam dúvidas em relação à sexualidade. Contudo, mesmo com a atuação das normas de gênero, o espaço escolar é significado pelos alunos como um lugar de liberdade, no qual garotos, entre si, podem demonstrar afetividade, como beijar no rosto, andar de mãos dadas ou abraçados, deitar no colo e fazer carinho sem serem considerados menos homens. Portanto, fica evidente que os discursos sobre gênero produzidos e reproduzidos no espaço escolar, atuam na constituição de múltiplas formas de masculinidades baseados na configuração de um espaço escolar, no qual, predomine o respeito e a liberdade individual. Pois, por mais que não sejam eliminadas as normas de gênero, elas são desconstruídas, reconfiguradas e ressignificadas.

Palavras-Chave: Gênero; Sexualidade; Masculinidades; Espaço Escolar.

ABSTRACT

Using a qualitative approach with theoretical framework of poststructuralist studies and their developments in queer theory, linked to the research line “Diversity, Culture and Social Inclusion”, this paper presents an analysis of how the discourses produced and reproduced in the school space act in the generalized constitution of bodies from references of masculinities and process markers of differences in students of the State Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IEMA of the city of Bacabeira – MA. We sought to identify which discourses about gender are produced and reproduced by the students and to highlight the body expressions and which meanings are attributed to them, as well as to analyze the markers of differentiation configured from the genders. The research was conducted with students who self-declared to belong to the male gender of IEMA of the city of Bacabeira. Methodologically we adopted, as procedures for the production of information, elements of ethnographic research based on participant observation techniques, informal conversations and semi-structured interviews. After gathering the information, we made a discursive analysis of the collected material based on queer theorizing. We focus our attention on the languages and discourses that produce gender and sexual identities and make up people's experiences. We start from the understanding that genres are effects of historical, political, cultural meanings and that masculinities are gender identity constructions. For this reason, we intend to understand and analyze them from the researched people, how they themselves mean their discourses and how these discourses are produced and reproduced in and between them, configuring their ways of being and acting. Because of this, the boy must live in constant vigilance not to express acts considered feminine or belonging to the "gay way". This is materialized in the formation of groups in the school space and in the division of activities considered more masculine and less masculine, for example, football and dodgeball. It is also noticed several practices charged with violence, prejudice, discrimination and homophobia, but often they are meant as jokes. However, those who suffer the most violence are not self-declared gay students, but those who have doubts about sexuality. However, even with the performance of gender norms, the school space is meant by students as a place of freedom, in which boys, among themselves, can show affection, such as kissing on the cheek, walking hand in hand or hugging, lying on their lap. and caress without being considered less men. Therefore, it is evident that the discourses about gender produced and reproduced in the school space, act in the constitution of multiple forms of masculinities based on the configuration of a school space, in which respect and individual freedom predominates. For as much as gender norms are not eliminated, they are deconstructed, reconfigured and resignified.

Keywords: Gender; Sexuality; Masculinities; School space.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Teses e Dissertações encontrados por ano de 2013 a 2017	46
Tabela 2: Dissertações organizadas por título, autor (a), ano e instituição	60
Tabela 3: Teses organizados por título, autor (a), ano e instituição	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quantidade de Dissertações e Teses por ano	62
Gráfico 02: Quantidade de Dissertações por estado	63
Gráfico 03: Quantidade de trabalhos por região	63
Gráfico 04: Quantidade de trabalhos por gênero	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitês de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEMA - Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FLH – Frente de Liberación Homosexual

FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

GGB – Grupo Gay da Bahia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEMA – Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LGBTI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais

MEC - Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SECTI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
2.	PERCORRENDO CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	32
2.1.	O lugar de partida	33
2.2.	Caracterizando o <i>locus</i> da pesquisa	36
2.3.	Procedimentos metodológicos	41
2.3.1	Estudo Bibliográfico	44
2.3.2	A Observação Participante	46
2.3.3	A Conversa Informal.....	51
2.3.4	As Entrevistas Semiestruturadas	52
2.3.5	Análise dos dados: um olhar sobre as informações produzidas.....	57
3.	GÊNEROS E MASCULINIDADES: aproximações intrínsecas à reflexão.....	59
3.1.	Os ditos sobre masculinidades no espaço escolar	65
3.2.	O Pós-Estruturalismo.....	69
3.3.	A teoria <i>Queer</i>	74
3.4.	A Construção Social dos Gêneros	79
3.5.	Distinção Sexo/Gênero: revendo os conceitos.....	86
3.6.	Masculinidades e Corpos.....	92
4.	OS DISCURSOS DE GÊNEROS: SIGNIFICAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE MASCULINIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR	108
4.1.	“Eu me vejo um homem normal”: as múltiplas referências de masculinidades no espaço escolar.....	109
4.2.	“Homem tem que ser sério”: os discursos normativos de gênero configurando masculinidades.....	125
4.3.	“Ah, isso não é cabível pro homem”: expressões de masculinidades significadas como não masculinas	139
4.4.	“Richard participa dos esportes, ele joga bola”: a formação de grupos no espaço escolar.	148
4.5.	“Procura jeito de homem”: normalizações e preconceitos significados como brincadeiras	160
4.6.	“Eu me sinto livre aqui na escola pra ser quem eu sou”: o espaço escolar significado como lugar de liberdade.	170
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	186

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
APÊNDICES.....	203

1 INTRODUÇÃO

“Capacidade de o indivíduo em não se impressionar com cenas violentas, suportar vulgaridades, não emocionar-se facilmente, tampouco demonstrar interesse em histórias românticas e de amor.” Essa foi a definição dada pela Polícia Militar do Paraná ao exigir “masculinidade” como critério de seleção no edital do concurso público para preenchimento de vagas de cadete em 2018. Os candidatos ao preenchimento das vagas passariam por testes psicológicos, no qual seriam avaliados, dentre outras coisas, na sua “masculinidade”.¹

“Morre adolescente espancado dentro do Instituto de Educação.” Durante o intervalo das aulas alunos jogavam futebol no pátio do Instituto de Educação de Minas Gerais quando ocorreu um desentendimento entre os adolescentes. De acordo com a direção da escola, a briga teria começado quando os alunos jogavam futebol na quadra da escola. Inicialmente, o atrito teria sido apenas verbal por conta de alguma jogada que a vítima teria feito. No entanto, a discussão mudou para violência física e um grupo de alunos acabou atingindo a vítima com socos e pontapés. Um deles chutou o outro nas costas que caiu de uma escada e teve traumatismo craniano.²

“É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa.” Essa fala foi feita pela Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos na cerimônia de sua posse no início de 2019. O vídeo circulou pelas redes sociais³. No discurso de posse, a ministra já havia afirmado que “menina será princesa e menino será príncipe”.

Esses são alguns exemplos que demonstram as visões construídas que a sociedade possui sobre o gênero e suas referências de masculinidades. No primeiro caso, temos a ideia de que determinados papéis sociais só podem ser ocupados por pessoas que expressam certos comportamentos tidos como pertencentes a uma “naturalidade” do sujeito homem. A notícia demonstra que para o grupo que organizou o edital do concurso, e o mesmo pensamento é reproduzido em várias instâncias sociais, a masculinidade é efeito de uma essência do corpo do sujeito que nasce com um pênis.

¹ Após várias manifestações de órgão Públicos e de Movimentos de Direitos Humanos e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais - LGBTQ+ que acusavam o edital de ferir a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Constituição Federal Brasileira no que diz respeito à igualdade de todas as pessoas, além de estar na contramão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ONU) em relação ao alcance da igualdade entre os gêneros, a Polícia Militar do Paraná retificou o referido Edital e substituiu “masculinidade” por “enfrentamento”.

² Reportagem disponível em <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/morre-adolescente-espancado-dentro-do-instituto-de-educacao-1.673040>. Acessado em 12 de janeiro de 2019.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0ofUS9B1dE>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

A segunda notícia expressa a visão de que o homem que se diz masculino é por natureza um sujeito que “não deve levar desaforo para casa”, pois isso pode ser sinal de fraqueza, docilidade ou fragilidade, características socialmente atribuídas a pessoa feminina. O comportamento violento associado ao “sujeito com pênis” é reflexo de um discurso que reproduz a ideia de que o homem deve ser um sujeito viril, assim o “homem viril”, o “homem macho”, o “homem masculino” tem que defender a sua “honra” e para isso precisa demonstrar sua força, muitas vezes por atos de violência. Por estar sendo vigiado o tempo todo, ele precisa provar que é um obediente fiel e que não desonra “àquilo que tem entre as pernas”.

A terceira notícia revela que a sociedade produz e reproduz o gênero em suas várias instâncias, a partir de uma visão binária, na qual ele está limitado única e exclusivamente ao masculino e ao feminino, sendo que nessa visão existe um quadro de símbolos que pertencem unicamente ao masculino ou ao feminino e que nunca podem ser misturados para que as pessoas não sejam desvirtuadas de seus gêneros. O polo binário restringe qualquer tipo de possibilidade de trânsito para além daquilo que foi constituído como pertencente ao seu gênero, como se os símbolos que pertencem a esse quadro fechado de cada gênero, “menino veste azul e menina veste rosa”, fossem parte da naturalidade dos corpos que formam homens e mulheres, daí a rígida separação entre coisas de meninos e coisas de meninas.

Portanto, trazer à tona as temáticas relacionadas às questões de gênero é um desafio e, ao mesmo tempo, uma ousadia, pois discutir tais questões é entrar em confronto com uma estrutura que vem sendo produzida e reproduzida ao longo da História e que está sustentada por relações de poder que buscam o tempo todo, através da institucionalização das suas normas, silenciar os discursos que tentam problematizá-la. Falar sobre gênero e sexualidade de uma perspectiva de igualdade, tolerância, respeito e direitos é desafiar o poder de uma norma que tenta regular a constituição social a partir de visões unilaterais, conservadoras, desiguais, intolerantes e preconceituosas.

É nesse sentido que qualquer discussão relacionada à educação e aos gêneros não pode ficar desobrigada das relações de poder que as envolvem. Acreditamos que ao problematizarmos como os discursos de gênero produzem e reproduzem masculinidades no cotidiano do espaço escolar, estamos colocando em evidência processos de controle, violência, dominação e exclusão a partir de normas regulatórias de gêneros, sexos, sexualidades, discursos e corpos.

Gênero como categoria analítica surge no fim do século XX (SCOTT, 1990), baseado em algumas teorias do pensamento modernista, em conformidade com alguns estudos que buscavam explicar o comportamento humano, as relações de parentesco, as diferenças entre

masculino e feminino, as questões femininas e as identidades sexuais subjetivas. Ele surge como uma oposição às teorias que tentavam explicar os sujeitos a partir de significações naturalistas.

Foucault (1988) mostra que a partir dos discursos bioquímicos, psiquiátricos e outros correlatos, se instaurou o “sexo” como substrato orgânico de uma referência padrão de identidade de gênero, o que gera uma interpretação naturalizada em meio às relações sociais. Nessa perspectiva, sujeitos são direcionados a comportamentos específicos, constituídos como pertencentes ao gênero que socialmente foi atribuído a eles a partir de suas características anátomo-biológicas.

Uma análise que busque entender as questões dos gêneros, só será possível a partir da compreensão dos sistemas simbólicos que carregam os modos como as sociedades os significam, bem como seus usos na configuração de regras para as relações sociais. Por essa razão, gênero pode ser definido como uma construção discursiva, constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, ao mesmo tempo em que é um primeiro modo de significar as relações de poder (SCOTT, 1990).

Em vista disso, Butler (2003) destaca que o gênero é outorgado aos sujeitos tendo como base uma referência construída a partir dos significados sociais dados a características biológicas presentes nos corpos, ou seja, os órgãos genitais seriam os determinantes naturais do gênero e da sexualidade. Sendo assim, as identidades de gênero seriam uma forma de materialização dos discursos normativos a respeito daquilo que se constituiu como sendo o gênero em uma visão naturalizada.

Nessa perspectiva, Louro (1997) observa que distintas estratégias procuram intervir sobre os agrupamentos humanos buscando maneiras para regular e controlar as relações de gênero. No entanto, as pessoas não são construídas apenas a partir de repressões e sanções, mas também, a partir de práticas e relações que internalizam gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas corporais. Portanto, os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder.

Temos, nesse sentido, múltiplos discursos proferidos através dos diversos canais de comunicação e que permeiam a vida cotidiana, atuando na definição de referências normativas para o gênero, sexualidade e corpo, assim como na construção de padrões de comportamentos tidos como normais e que devem ser internalizados pelas pessoas de forma que estas acreditem que certos padrões fazem parte de sua “essência natural” para que possam ser considerados “plenamente humanos”. Para Butler (2003), é através desse processo de internalização de uma

determinada norma que o corpo passa a carregar as marcas configuradas socialmente como verdades materializadas.

Diante disto, o corpo pode ser visto como a materialização das marcas de gênero e sexualidade configuradas socialmente através dos discursos. Ele carrega as inscrições constituídas em um processo histórico e político que determinou como os atributos de beleza, cor, força, fragilidade, sabedoria, normalidade, anormalidade, sexo, sexualidade, gênero, etc., deveriam ser divididos entre aquilo que é tido como pertencente à masculinidade e à feminilidade. É nessa perspectiva, que Foucault (1987) aponta que o corpo é objeto de dominação e submissão e por essa razão o poder existente nas relações humanas se dá a partir dele. Desse modo, as marcas constituídas como pertencentes naturalmente aos corpos, carregam representações que servem como definidoras de hierarquias sociais.

As masculinidades, por exemplo, são produzidas, reproduzidas e expressas em múltiplos espaços sociais. Nesse sentido, destacamos a escola como um desses espaços, pois ela não apenas reproduz conhecimentos, mas a partir de vários discursos, normas, práticas, códigos, saberes, atua na determinação daquilo que as pessoas⁴ podem ou não podem fazer ou ser, posicionando-os em sociedade. Por essa razão, “a escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’ que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade.” (LOURO, 2000, p. 49).

É imprescindível que pensemos na função que a escola tem no processo de construção das identidades das pessoas. O corpo, entendido aqui como a representação material dessas identidades, é parte dessa construção, que através de diversos processos e práticas no cotidiano do espaço escolar, está “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.” (LOURO, 2007, p. 31). As representações dos corpos feitas pelos

⁴ Por entendermos que neste trabalho buscamos superar o binarismo de gênero que limita o gênero unicamente a dois polos, o masculino e o feminino, e que a linguagem foi e está constituída tendo como referência de gênero apenas o masculino e o feminino, sendo o primeiro usado como símbolo universal para designar um grupo de pessoas com gêneros diversos e que mesmo ao usarmos a forma feminina e masculina juntas não estamos representando todas as pessoas, mas legitimando o binarismo, uma vez que existem pessoas que não se significam nem com o masculino ou o feminino ou, ainda, podem se significar com os dois e, também, por não quisermos significar o gênero daqueles que fazem parte deste trabalho pelo poder do discurso que a posição de pessoa que pesquisa nos atribui e por acreditarmos que somente a própria pessoa pode significar a si mesmo, optamos por usar neste trabalho uma linguagem neutra de gênero. Assim, no decorrer do texto, pela limitação de termos da própria língua portuguesa que está constituída apenas em masculino e feminino, alguns termos comumente usados, mas que estão limitados ao binarismo de gênero, foram substituídos por termos ou expressões que não excluem as diversas pessoas de gênero, por exemplo, em vez de usarmos “pesquisadores” no masculino, usaremos “pessoas que fazem pesquisa”, quando nos referirmos a todo o corpo discente da escola, em vez de usarmos “alunos” usaremos “discentes” ou em vez de “professores” usaremos “docentes”, assim como alguns termos foram mantidos na forma binária por se tratarem da ideia de outros trabalhos, nos quais quem os fez usou essa linguagem.

discursos é uma poderosa ferramenta de facilitação e internalização das estruturas normativas, pois as pessoas aprendem com seu corpo. A percepção que as pessoas possuem de seu corpo e do corpo das outras pessoas está diretamente relacionada à forma como a sociedade configura os significados atribuídos a determinadas características presentes neles.

Desta forma, é necessário que tenhamos na educação, políticas de gênero e sexualidade para o combate à discriminação, violência e homofobia, buscando problematizar questões como sexo, corpo, identidade, família, sexualidade, a partir de uma perspectiva que não tenha a referência de heterossexualidade hegemônica como única forma possível.

Para tal, é imperativo que questionemos uma série de discursos e normas a partir dos quais se constituiu um aparato regulatório para as relações sociais e que servem como orientação para as experiências dos gêneros e das sexualidades. Logo, precisamos problematizar a inscrição do gênero nos corpos que tem exclusivamente como base a visão heteronormativa das experiências de afeto, prazer, desejo, etc. Junto a isso, devemos buscar desnaturalizar as construções discursivas que limitam os gêneros a polos binários, ou seja, a uma masculinidade e uma feminilidade como únicas, assim como a linearidade naturalizada entre identidade de gênero e identidade sexual, colocando tais questões no campo das construções históricas.

Destarte, encontramos nos espaços escolares diversas estratégias disciplinares e biopolíticas que, na maioria das vezes, não estão visíveis ou não são percebidas pelas pessoas envolvidas, pois algumas práticas estão tão naturalizadas que ninguém se questiona se existem outras possibilidades. Por essa razão, discutir os processos de inscrições dos gêneros nos corpos é uma forma de tornar visíveis às relações de poder presentes nas múltiplas formas de exploração, privilégios e violências.

No entanto, pensar os processos de inscrições dos gêneros nos corpos como construções sociais envolvidas em relações de poder vai contra as normas de gênero presentes na ordem social que excluem e punem pessoas tidas como diferentes. Todavia, com o fortalecimento dos movimentos a favor de políticas de igualdade, tolerância, respeito, contra violências e discriminação a mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais - LGBTI+⁵ em todos os âmbitos da sociedade e, nesse seguimento, uma educação para a diversidade, se fortaleceu também os movimentos que expressam um duro combate aquilo que eles chamam de “ideologia de gênero”.

⁵ O símbolo + diz respeito à inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero que não estão contidas nos termos representados pelas letras que compõe a sigla LGBTI - lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais.

Nos últimos anos, vários países presenciaram o crescimento de movimentos de ativismo religioso reacionário que encontram no “gênero” os principais motivos para incitar suas ações. É nesse sentido que expressões como “gênero”, “teoria do gênero”⁶ e “ideologia de gênero” são usadas de forma a alarmar as sociedades e como instrumento para levá-las a lutar contra esse inimigo imaginário comum. É em nome da defesa e reafirmação de “valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes” (JUNQUEIRA, 2017, p. 25) que será empreendida por esse ativismo religioso muitas ações políticas que visam combater esse “inimigo comum”.

Segundo Junqueira (2017), o sintagma “ideologia de gênero” é uma invenção da Igreja Católica que surgiu dentro dos propósitos do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos anos 2000. O Vaticano convocou dezenas de “especialistas” em 1995, para pôr em marcha novas maneiras de reafirmar a doutrina católica e a naturalização da ordem sexual.⁷ Isso foi uma resposta as discussões que ocorreram para a aprovação dos documentos da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, no Cairo em 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim que foram decisivas e um marco na evolução de direitos das mulheres, especialmente no que se refere à capacidade e direito de tomarem decisões sobre sua própria vida.

A partir daí muitas publicações que tratavam de assuntos contra as questões de gênero começaram a ser lançadas, mas provavelmente, a primeira obra a usar o sintagma “ideologia de gênero”, foi o livro *L'Évangile face au désordre mondial* publicado em 1997, pelo monsenhor Michel Schooyans, com o prefácio escrito pelo cardeal Joseph Ratzinger, que depois viraria o

⁶ Destaca-se que o termo “teoria de gênero”, usado pelos movimentos que tentam combater qualquer forma de mudança nas relações que envolvem o gênero, não é um sinônimo de “estudos de gênero”, pois “teoria”, nesse caso, é sempre usada na singular e, quase sempre, está substituído ou se referindo a “ideologia”, usados como sinônimos nos documentos produzidos pela Cúria Romana. Assim, nos documentos emitidos pelo Vaticano, por outras instituições religiosas ou movimentos de enfrentamento aos avanços das questões de gênero, não existe diferença entre “teoria de gênero” e “ideologia de gênero”, ambas são sintagmas produzidos como rótulos políticos. (JUNQUEIRA, 2017).

⁷ A construção do sintagma e da retórica antigênero não se deu apenas nos dicastérios da Cúria Romana, mas a partir da mobilização de figuras ultraconservadoras de conferências episcopais de diversos países, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas e *think tanks* de direita. Foram marcantes as atuações de grupos religiosos radicais estadunidenses e de membros da Opus Dei, assim como de outros movimentos eclesiais. Alguns nomes se destacaram nesse processo de emergência de uma retórica antigênero e do próprio sintagma “ideologia de gênero”, como a jornalista e ensaísta norte-americana Dayle O’Leary, o monsenhor francês Tony Anatrella, a teóloga alemã Jutta Burgraff, a jornalista estadunidense Marguerite Peeters, a escritora alemã Gabriele Kuby, o cardeal guineense Robert Sarah e, claro, o alemão Joseph Ratzinger – cada um deles atuando de maneira influente em diferentes áreas do mundo. A América Latina deu contribuições importantes e, dentre tantos nomes, nunca poderemos nos esquecer do ultraconservador cardeal colombiano Alfonso Lopez Trujillo, que presidiu o Conselho Pontifício para a Família, de 1991 a 2008, exatamente nos períodos de construção e emergência do discurso antigênero. (JUNQUEIRA, 2017).

Papa Bento XVI. No livro ele dedica um grande espaço para fazer denúncias a “ideologia de gênero” como promotora de uma cultura anti-família (JUNQUEIRA, 2017).

Para os defensores da existência de tal “ideologia”, ela é uma forma de “doutrinação neototalitária”, de raiz marxista e ateia, que está disfarçada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade. Cabe ressaltar que esses conceitos não possuem nenhuma base científica, mas são formulações que atuam como dispositivos que visam promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças a pessoas e instituições que buscam a implementação de legislações, políticas públicas e educacionais que vão de encontro com os interesses dessas instituições e grupos que se proclamam os defensores da família e dos valores religiosos e tradicionais. (MISCOLCI; CAMPANA, 2017)

No entanto, o real intuito desse discurso, “além de recuperar o espaço da igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização”, como é o caso do Brasil, é impedir “o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero”. Para tanto, existe um intenso investimento nos discursos que visam a ideia de uma naturalidade da família, maternidade, parentesco, heterossexualidade e diferenças sexuais. Agregado a isso, tem-se uma grande promoção de discursos sobre a existência de uma sexualidade natural, na qual a heterossexualidade está sendo desvirtuada e por essa razão precisa ser restaurada. No entanto, os defensores dessa perspectiva não abrem espaço para discussões e nem debates com aqueles que são atingidos diretamente, de forma negativa, por essa forma de pensar tais questões. Ao contrário disso, o que se tem são tentativas de “ridicularizá-los e estigmatizá-los como: destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, etc.” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26-28).

No Brasil, assim como em outros países, organizações evangélicas se uniram à causa contra a propagação na sociedade da “ideologia de gênero”. Além disso, juntou-se a esses grupos conservadores, outros grupos que dão seu apoio a essa disputa por razões não apenas religiosas, como é o caso do “Programa Escola sem Partido”, que foi criado em 2004 “como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como ‘doutrinação política e ideológica na sala de aula’ e ‘usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos’ ” (MISKOLCI, 2017, p. 730).

Nesse cenário, a educação escolar brasileira se transforma em um dos campos centrais de disputas. Entendemos que a escola é um dos mecanismos de preparação dos sujeitos para à vida social e, dessa forma, se torna uma instituição envolvida em jogos de verdade, técnicas de disciplinamento e biopolítica (FOUCAULT, 1987). Desse modo, a educação escolar pode ser

usada como forma de controle social, através da circulação de discursos, no disciplinamento dos corpos e no seu caráter de detentora e produtora de “verdades”. Existem, portanto, uma série de estratégias de poder que fazem da escola um instrumento de produção e reprodução de crenças, valores e normas políticas e por isso o controle desse espaço é disputado por vários grupos sociais, saindo na frente aqueles que ocupam o poder político e econômico.

Conseqüentemente, teremos no cenário nacional um bombardeamento de projetos de lei que tentam tanto regular quanto vetar, no sistema educacional, a abordagem de conteúdos referentes às questões de igualdade e diversidade de gênero, sexualidade e, junto a isso, homofobia, feminicídio, respeito, tolerância, violência, dentre outros. Essa disputa pelo domínio das ideias que circulam no espaço escolar é tão grande que profissionais chegam a sofrer ameaças de retaliação se insistirem em tratar tais questões em sala de aula⁸, discentes foram incentivados a filmarem qualquer manifestação sobre tais questões na escola⁹, dentre outras formas de pressionar que, mesmo inconstitucionais, servem de mecanismo de vigilância e silenciamento de qualquer discurso que não seja aquele legitimado por aqueles que detêm o poder (FOUCAULT, 2014).

Essas práticas ganham grande visibilidade na sociedade, pois geralmente estão associadas às redes sociais na internet e assim se tornam um eficaz meio de criar entre os profissionais da educação e entre discentes, um clima de medo, pressão e censura. No site do movimento “escola sem partido”¹⁰ podemos encontrar diversas propagandas solicitando que discentes e pais denunciem professores e gestores que estejam trabalhando, dentre outros, com assuntos relacionados a gêneros, sexualidades, aborto, homofobia, etc. Isso vai se refletir em docentes sofrendo assédio de discentes, pais e de outros colegas de profissão que comungam com tais ideias.

Temos, conseqüentemente, as questões de gênero como pauta de disputas políticas e a escola é um dos espaços dessas disputas, uma vez que, diante de tudo isso, múltiplos discursos sobre gênero, como os discursos religiosos, científicos, culturais, midiáticos, estão sendo produzidos e reproduzidos no espaço escolar por docentes, discentes, gestão e, também, por pais, mães, avós, dentre outros que formam a escola. Esses discursos podem estar interferindo ou não na formação das masculinidades e feminilidades de discentes, uma vez que eles partem

⁸ Correio Brasiliense. Professores relatam ameaças por conta do projeto escola sem partido. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2018/11/professores-relatam-ameacas-por-conta-do-projeto-escola-sem-partido.html>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

⁹ G1. Deputada estadual do PSL eleita por SC incita alunos a filmar e denunciar professores. <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml>. Acesso em 15 de janeiro 2019.

¹⁰ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>

de várias referências sobre o que é ser masculino ou feminino. É nesse sentido que esta dissertação aborda questões pertinentes às relações de gênero, principalmente no que tange à construção das masculinidades, tendo como categorias auxiliares de análise os discursos, os corpos e a educação.

Os interesses para este estudo, se deram a partir da inserção deste pesquisador nos estudos de gênero em 2014, quando cursou a disciplina “questões sociais de gênero” no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no qual graduou-se. A partir daí um processo de desconstrução pessoal começou a se realizar e com isso várias questões que, até então, eram tidas como inquestionáveis, passaram a fazer parte dos meus estudos.

Seguindo com esses interesses, produzi o meu estudo para o trabalho monográfico que teve como tema “APRENDENDO A SER “HOMEM”: um olhar sobre o processo de produção/reprodução da referência heteronormativa de masculinidade”. Nesse estudo, durante as entrevistas, quando os sujeitos entrevistados eram perguntados em quais espaços sociais eles se sentiam mais pressionados a demonstrar um determinado tipo de comportamento tido como pertencendo à masculinidade, o espaço mais apontado foi à escola. Essa pressão vinha tanto de professores, funcionários, gestão, mas principalmente, por discentes através de violências, piadas, jogos, brincadeiras, constrangimentos, etc.

A partir daí comecei a questionar como os discursos escolares tratavam as questões relacionadas a gênero, sexualidade e identidade, uma vez que hoje vivemos em uma sociedade onde essas questões estão presentes diariamente em todos os espaços sociais, no entanto, são silenciadas por uma norma que tenta negar a sua existência e multiplicidade. Como esse não era o foco do trabalho monográfico, deixei essas questões para serem aprofundadas em um trabalho futuro.

O interesse se fortaleceu ainda mais, ao perceber o quanto vivemos em uma sociedade conservadora, com um pensamento religioso tradicional e intolerante e com índices altíssimos de práticas violentas contra pessoas LGBTI+. Só no ano de 2017 foram 1.720 denúncias contra violações de direitos humanos de caráter homofóbico denunciadas ao Disque 100.¹¹ De acordo com os levantamentos da ONG Grupo Gay da Bahia (GGB) que atua no mapeamento de

¹¹ Disponível em: <http://dapp.fgv.br/dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-28-anos-de-combate-ao-preconceito/>

homicídios contra a população LGBTI+, em 2017 a cada 19 horas uma pessoa LGBTI+ foi morta no Brasil¹².

São centenas de jovens tendo suas vidas destruídas simplesmente por não se adequarem a um padrão imposto de normalidade. Nem precisa, necessariamente, pertencer ao grupo de pessoas LGBTI+, basta não ter um comportamento rigidamente dentro das normas daquilo que se determinou como masculino, que a pessoa que possui um pênis, estará sujeita a todo um sistema de vigilância, controle e normalização para que se adeque aos padrões tidos como “naturais”, determinados a partir do seu órgão genital. Daí a preocupação sobre a atuação da escola nesse processo de inscrição das normas de gênero nas pessoas.

Outro fator que nos motivou neste estudo foi observar, a partir de um levantamento de estado da arte¹³, que são poucas pesquisas que trabalham com a categoria de “masculinidades” como seu objeto principal de análise. Isso pode ser reflexo de uma construção da própria ideia de “normal/anormal”, pois historicamente os discursos jurídicos, religiosos, educacionais e, principalmente, científicos colocaram o homem como o possuidor de uma masculinidade “natural/normal”, enquanto as outras formas de experiência dos gêneros eram consideradas “anormais”. Dessa forma, as pesquisas tendem a se voltar àquilo considerado “anormal”, pois o “normal” não precisa ser discutido. No entanto, tanto aquilo que se tem como “normal”, quanto aquilo que se tem como “anormal” são construções culturais, históricas e políticas, um é construído a partir do outro.

Só existe o “normal” a partir da constituição de um “anormal”, daí a necessidade de se trabalhar e pesquisar com ambas as categorias, pois se não se entender como a construção da normalidade acontece e se mantém em sociedade, a análise daquilo que é tido como “anormal” fica comprometida, ou seja, se não discutirmos as masculinidades, como elas se processam na sociedade, como se produzem e reproduzem, como as pessoas as internalizam, como elas são materializadas nos corpos, como as normas de gênero vigiam e punem as transgressões, como as pessoas se tornam “cúmplices” das normas, quais privilégios são garantidos pela obediência, como o homem é privilegiado, etc., não chegaremos a entender as razões da desigualdade entre os gêneros, o posicionamento das pessoas em sociedade a partir dos gêneros, os discursos que colocam o masculino como superior ao feminino ou a outras formas de gêneros, o posicionamento do masculino como “normal” e todo o resto como “anormal”, etc.

¹² A ONG Grupo Gay da Bahia é uma das organizações não governamentais que promovem um esforço de fornecer dados sobre violências que acometem a população LGBT no Brasil. Para mais informações ver: <http://www.ggb.org.br>

¹³ Ver seção 3: GÊNEROS E MASCULINIDADES: aproximações intrínsecas à reflexão.

Outro ponto que podemos perceber é que as pesquisas levantadas no estado da arte estão voltadas para a perspectiva de docentes e servidores das escolas e da educação e poucas se voltam para a perspectiva de discentes e da relação entre eles. É sempre alguém falando sobre e não alguém falando de si. Entendemos que o discurso de docentes, diretoras(es), coordenadoras(es), etc., são importantes para compreendermos como se processam as questões de gênero no espaço escolar, porém, ouvir o discurso dos alunos é fundamental, assim como partir da relação entre eles, pois eles trarão a sua experiência e suas percepções a respeito das questões. É nesse sentido que propomos fazer a nossa análise a partir da perspectiva dos alunos. São as suas representações e experiências que nos interessam para ajudar a entender como os discursos atuam na construção de masculinidades.

É de fundamental importância que percebamos os discursos sobre gênero que estão sendo produzidos e reproduzidos, igualmente aqueles silenciados, ocultos, controlados e vigiados no espaço escolar. Todos esses discursos estão atuando na constituição de masculinidades de alunos a partir de determinadas referências, uma vez que a estrutura normativa de gêneros não permite trânsito, mudança ou liberdade de escolha sobre como experienciar os gêneros.

Dessa forma, tendo por base as considerações apresentadas, tivemos o seguinte problema investigado ao longo desta pesquisa: como os discursos sobre gênero, produzidos e reproduzidos no espaço escolar, atuam na constituição generificada de corpos a partir de referências de masculinidades e processam marcadores de diferenças nos alunos¹⁴ do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA da cidade de Bacabeira – MA?

No intuito de responder ao referido problema, este estudo tem como objetivo geral: analisar como os discursos sobre gênero, produzidos e reproduzidos no espaço escolar, atuam na constituição generificada de corpos a partir de referências de masculinidades e processam marcadores de diferenças nos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA da cidade de Bacabeira – MA. Tendo como objetivos específicos: identificar quais os discursos sobre gênero são produzidos e reproduzidos por alunos no IEMA de Bacabeira; evidenciar os atos corporais apresentados e a significação atribuída pelos alunos a

¹⁴ Neste trabalho não queremos excluir ou limitar qualquer possibilidade de identidade de gênero, bem como não queremos, a partir da posição de pesquisadores, atribuir significados às identidades dos participantes da pesquisa, por isso não limitaremos nossa linguagem aos polos masculino e feminino e tentaremos usar linguagem neutra de gênero. No entanto, todas as vezes que nos referirmos aos participantes da pesquisa, usaremos os termos no masculino, pois todos se autodeclararam pertencentes ao gênero masculino e o que queremos é dar-lhes voz para que eles próprios possam falar de si e dos significados que construíram sobre si. Por essa razão usaremos “alunos”, no masculino, para nos referirmos aos participantes da pesquisa.

esses atos durante as atividades no IEMA de Bacabeira; analisar os marcadores de diferenciação produzidos e reproduzidos a partir dos discursos de gênero revelados no *lócus* da pesquisa.

Este trabalho se constrói a partir de uma abordagem qualitativa, tendo o seu aporte teórico e conceitual no campo dos estudos pós-estruturalistas e de seus desdobramentos na teoria *queer*. Os procedimentos escolhidos para o levantamento e análise dos dados, que tomando como base a abordagem que adotamos como norte neste estudo, preferimos tratar doravante como “[...] produção de informações [...]” (MAYER e PARAÍSO, 2012, p. 16), foram a revisão bibliográfica, observação registrada em diário de campo, conversas informais registradas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Após o levantamento das informações foi feito uma análise discursiva do material coletado com base na teorização *queer*.

O *lócus* desta pesquisa foi o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Unidade Plena de Bacabeira, localizado no município de Bacabeira - MA. A pesquisa foi realizada com os alunos com faixa etária de 15 a 19 anos que se autodeclararam pertencentes ao gênero masculino de quatro turmas do Ensino Médio, divididas em duas turmas do primeiro ano, uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro ano. As turmas foram escolhidas obedecendo aos critérios de ter, no mínimo, uma turma de cada curso técnico oferecido pela instituição, que são os cursos de Logística, Mineração, Administração e Serviços Jurídicos¹⁵.

Portanto, este trabalho dissertativo, está estruturado em três seções. Na seção, “Percorrendo caminhos metodológicos”, apresentamos a nossa abordagem teórico-metodológica justificando em que essas abordagens foram úteis ao nosso estudo. Fazemos uma descrição detalhada de como, quando, onde e quais os procedimentos empregamos em nossa metodologia para a produção das informações, bem como os motivos e cuidados que tomamos na utilização de cada um deles, por entendermos que o “como fazer” da pesquisa não está finalizado no projeto, mas está se construindo, reconstruindo, dando novos significados a procedimentos no próprio decorrer da mesma. O nosso “como fazer” explica como chegamos aos nossos resultados e ajudará a futuras pessoas que fazem pesquisa na realização de seus estudos, pois podem usar o nosso como base.

Na seção, “Gêneros e Masculinidades: aproximações intrínsecas à reflexão”, trabalhamos os principais conceitos que serviram de aporte para analisarmos as categorias que encontramos na produção das informações desta pesquisa. Trazemos informações a respeito do

¹⁵ Por acreditarmos que este trabalho apresenta muitos elementos inéditos, tanto da temática quanto da abordagem teórico-metodológica, optamos por desenvolver uma sessão específica explicando qual metodologia utilizamos e descrevendo passo-a-passo como realizamos cada instrumento metodológico utilizado nesta pesquisa, afim que o nosso trabalho possa auxiliar outros pesquisadores que queiram traçar caminhos semelhantes aos nossos, por essa razão apresentamos nesta introdução apenas os dados básicos de nossa metodologia.

pós-estruturalismo e da teoria *queer*. Apresentamos o que entendemos por gênero e como ele se constrói a partir dos discursos que circulam como “verdades” na sociedade. Buscamos fazer uma análise dos conceitos que envolvem a dicotomia sexo e gênero, mostrando que ambas são construídas a partir de significações sociais a respeito de características presentes no corpo. Por fim, trabalhamos os conceitos de masculinidades, apontando os processos de sua construção e significação nas relações sociais e sua relação com as normas de gênero. Finalizamos com uma análise sobre a forma como os corpos se tornam a materialização das identidades masculinas através de processos de adestramento, controle, docilização e normatização, tendo por base discursos que buscam essencializar esses corpos.

Na seção “os discursos de gênero: significações e configurações de masculinidades no espaço escolar”, analisamos os discursos de gênero que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar e quais os significados os alunos atribuem a eles. Iniciaremos mostrando o significado dado pelos *garotos*¹⁶ para as masculinidades. A partir daí, indicamos as principais referências de masculinidades que estão atuando no espaço escolar, mostrando quais expressões de gênero são significadas como marcas de uma “masculinidade normal” e quais são posicionadas como pertencentes a “masculinidades anormais”. Assim, analisamos as práticas que buscam testar as masculinidades, a partir da aparente necessidade que o aluno tem de provar que é masculino e, a partir disso, entender como as performatividades de gênero estão acontecendo no espaço escolar.

Dando continuidade, analisamos como funcionam as fronteiras de gênero para as referências de masculinidades e como os significados configurados a partir delas servem para criar marcadores de diferenças e posicionar *garotos* a partir de suas masculinidades. Veremos, também, como as normas de gênero atuam de forma dissimulada através de vários dispositivos para tentar normalizar corpos e acabam reproduzindo preconceito e discriminação. Por fim, analisamos o espaço escolar significado pelos alunos como um lugar de liberdade, no qual eles podem ser quem querem ser e, como isso, gera uma série de expressões entre as masculinidades que rompem, ultrapassam, desconstroem e ressignificam as fronteiras de gênero e mostram que a escola pode ser um lugar de acolhimento, respeito e liberdade para as diversidades.

Nesse sentido, desejamos que este estudo possa contribuir para a ampliação do campo de estudos sobre as questões de gênero, e mais especificamente, sobre as masculinidades. Ajudar a perceber como os discursos que circulam no cotidiano do espaço escolar atuam na configuração de masculinidades, possibilitando perceber processos de exclusão, violência,

¹⁶ Categoria usada por discentes da escola onde foi realizada a pesquisa para se referirem a sujeitos tidos como pertencentes ao sexo masculino.

bullying e outras formas de punir, adestrar, normalizar e controlar alunos que não se encaixam nos padrões normativos de gênero. Isso poderá ajudar as escolas a desenvolver estratégias de combate e prevenção as essas práticas, assim como promover uma prática educativa voltada para o respeito e tolerância à diversidade.

Neste estudo, tentamos ir além dos limites impostos pela estrutura de gênero e daquilo que os discursos institucionalizados têm falado sobre os gêneros, as masculinidades, os discursos e os corpos no âmbito da educação. Além de analisar a temática proposta à luz das informações produzidas, o trabalho pretende dar voz as pessoas silenciadas no espaço escolar e situá-los como sujeitos históricos, políticos, sociais, possuidores de direitos e merecedores de respeito.

2 PERCORRENDO CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Decidir quais estratégias metodológicas serão usadas em uma pesquisa é uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo ousada, pois serão essas estratégias que levarão as pessoas que pesquisam ao encontro de respostas, algumas delas vão de encontro ao que essas pessoas buscam, outras seguem caminhos parecidos, por isso é necessário reunir e harmonizar uma boa dose de coragem e otimismo, um grande aprofundamento teórico-metodológico e um pouco de paixão naquilo que se quer pesquisar.

Nesse sentido, como diz Meyer e Paraíso (2012, p. 17), “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa”. São os caminhos traçados e percorridos, a forma de enfrentarmos e solucionarmos dificuldades, tendo como base um conhecimento teórico anterior. Mesmo existindo múltiplas construções metodológicas, elas sempre se referem a um *como fazer*, a uma maneira sobre como será conduzida a pesquisa. É esse “como fazer” que orientará a pesquisa e determina como chegaremos aos objetivos propostos e, além de tudo isso, “ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo” (GOLDENBERG, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, o trabalho que aqui apresentamos se configura a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa e tem seu aporte teórico e conceitual no campo dos estudos pós-estruturalistas e de seus desdobramentos na teoria *queer*. A nossa preocupação não está centrada na representação numérica do grupo que nos propomos investigar, mas, concordando com Goldenberg (2007, p.12), no “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.”.

A pesquisa qualitativa é uma forma de responder a questões muito particulares em um nível mais profundo das relações que não podem ser quantificáveis. Ela tem como preocupação “os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21 e 22). É uma busca por compreender e explicar a dinamicidade presente nas relações sociais, nas quais estão inseridos crenças, valores e normas que circundam as experiências cotidianas de sujeitos, as estruturas e instituições que são produtos e produtoras de subjetivações.

Devido à pluralidade das esferas da vida social, que se expressam na multiplicidade de pensamentos, expressões, identidades, gêneros, sexualidades, ou seja, na multiplicidade de pessoas que constituem o espaço escolar, por exemplo, a análise dessas múltiplas formas de

significação exige um olhar empírico com maior sensibilidade para que se consiga compreender as representações que essas pessoas construíram e, assim, poder analisar como essas significações se produzem, reproduzem e se materializam nas relações sociais.

2.1 O lugar de partida

Partindo-se do entendimento que a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que atravessa várias disciplinas e temas, compreendemos que ela é a maneira de estudar “as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A partir da perspectiva pós-estruturalista e da teoria *queer* para a pesquisa qualitativa, nesta pesquisa focaremos o nosso olhar para as linguagens e os discursos que produzem identidades sexuais e de gênero e que compõem as experiências de sujeitos, uma vez que a perspectiva *queer* entende o sujeito como “criado através de processos discursivos” “[...] e de uma repetição corporal contínua, ou “*performance*” de gênero e sexualidade” (GAMSON, 2006, p.354). Tomando essa perspectiva como ponto de partida, podemos compreender como as instituições trabalham a partir de uma perspectiva da heterossexualidade como única e com o gênero como um efeito de essências naturais, e quais os resultados materiais disso na vida cotidiana de sujeitos (GAMSON, 2006).

Desse modo, ao pesquisar como os discursos de gêneros produzidos e reproduzidos no espaço escolar atuam na constituição generificada de corpos, a partir de referências de masculinidades, e criam marcadores de diferenciação entre alunos, não significamos esses sujeitos como produtos de essências biológicas ou resultados de processos naturais, mas como produtos de efeitos de significação histórica, política e cultural que os constituíram como sujeitos.

Não intencionamos compreendê-los e analisá-los apenas a partir de um olhar do pesquisador sobre os discursos identificados nesses sujeitos, mas procuramos observar como eles próprios significam seus discursos e como esses discursos são produzidos e reproduzidos neles e entre eles, configurando seus modos de ser e agir a partir de referências de masculinidades.

Entendemos, também, que a posição ocupada por este pesquisador nesta pesquisa social está envolvida em relações de poder e por isso estou produzindo discursos ao construir o sujeito da pesquisa. Dessa maneira, concordamos com Foucault (2012, p. 60), quando ele diz que o discurso não pode ser visto apenas como uma representação de sistemas de signos, mas deve ser visto como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...]”.

Nesse sentido, entendemos que os gêneros foram configurados em uma divisão binária que o limitou ao masculino e ao feminino a partir da naturalização de significações sociais a características físicas trazidas no corpo biológico. Essa divisão binária coloca as pessoas masculinas e femininas em polos opostos e conflitantes, como se cada um desses polos fosse homogêneo e as diferenças existissem apenas entre eles. No entanto, os gêneros possuem complexidades tantas que não se pode chegar a uma totalidade ou homogeneidade plena. O gênero é um devir constante e, dentro de cada polo, podemos perceber a existência de identidades instituídas, abandonadas, ocultas, reprimidas e controladas (BUTLER, 2003). Por possuir essa multiplicidade, os gêneros apresentam em cada uma de suas referências tidas como “naturais/normais”, a masculina e a feminina, a possibilidade de convergências e dissidências entre esses dois polos e entre si dentro de cada polo.

A masculinidade não pode ser pensada como fixa e acabada, uma vez que qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, tendo como referência o lugar ocupado nas relações de gênero e nas práticas determinadas por essa posição. Essa estrutura de posicionamento de masculinidades pode seguir diferentes trajetórias históricas e, desse modo, a masculinidade correlaciona-se constantemente em sua trajetória a contradições internas e a rupturas históricas (CONNELL, 1997).

São essas contradições e a relação entre si das masculinidades que buscamos analisar. Por isso, o nosso olhar esteve voltado para a relação dos *garotos* entre si, tendo em vista a nossa compreensão de que existem várias formas de masculinidades que estão se relacionando e se conflitando o tempo todo. Portanto, a nossa preocupação não está voltada para a relação entre as masculinidades e as feminilidades, por mais que não se possa isentar qualquer análise de gênero dessa relação, mas está voltada para a relação das masculinidades com as masculinidades; para os sujeitos que se significam como masculinos em relação a outros sujeitos que se significam como masculinos. No entanto, cada um experienciando essas masculinidades de formas diferentes e possíveis.

Ao falar sobre referências de masculinidades configurando sujeitos generificados, estamos inseridos no universo do discurso e isso faz com que nossa fala esteja posicionada no interior de um campo de relações de poder, no qual estamos produzindo significados a respeito dos sujeitos pesquisados. Em vista disso, a nossa metodologia é pensada, a partir do pós-estruturalismo e dos estudos *queer*, como um processo em construção, uma vez que “sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 24).

Desta maneira, “o fazer” desta pesquisa foi construído a partir da reunião de alguns elementos de técnicas e procedimentos de produção de informações das abordagens tradicionais do fazer pesquisa científica. Assim, optamos pelo uso da observação participante, pela necessidade de estar e participar ativamente do dia-a-dia e das experiências dos alunos no espaço escolar. Tivemos a oportunidade de observar como os discursos são produzidos e reproduzidos nas práticas desses sujeitos, pois entendemos que é por meio das práticas corporais manifestadas cotidianamente que as normas regulatórias de gênero são produzidas, reproduzidas e impostas aos sujeitos como a forma “natural/normal” para as suas experiências, no entanto, também são nessas práticas corporais cotidianas que as normas de gênero são questionadas e alteradas (BUTLER, 2000).

Em uma metodologia construída a partir da teoria *queer*, o ponto de partida deve ser sempre o pressuposto de que as identidades são múltiplas, dinâmicas e são compostas por um número infinito de discursos e elementos que os constituem, como classe, orientação sexual, gênero, idade, nacionalidade, etnia, raça, etc., elementos que estão ou não articulados, mas que estão configurando inúmeras subjetividades em cada pessoa. Desta forma, ouvir os sujeitos da pesquisa, seus próprios significados e os modos como eles significam suas próprias experiências é fundamental para que compreendamos como as normas de gênero são internalizadas por essas pessoas. Para esse ouvir, optamos pelo uso de entrevistas semiestruturadas e conversas informais.

A pesquisa passa pelo reconhecimento da diferenciação, da multiplicidade de papéis e da dinamicidade pela qual as pessoas têm suas experiências de gênero. Ao tratarmos das informações, concordamos com Reis (2011, p. 40), “que as informações que são coletadas em um trabalho de campo não são dados passíveis de serem explicados, mas são significados produzidos no contexto pesquisado, que podem ser lidos e construídos de diferentes formas”. O significado de cada discurso não está inerente a ele, mas representa um elemento simbólico que não pode ser tomado como fixo e total, no entanto, deve ser percebido sempre como incompleto.

Logo, aquilo que observamos e ouvimos, os vários discursos que identificamos não dizem tudo, daí cabe a nós buscarmos os efeitos e sentidos desses discursos. Para isso, precisamos buscar aquilo que está oculto, que é silenciado, não visto, não mostrado, reprimido nesses discursos. É preciso sair do enunciado e chegar ao enunciável através do olhar do pesquisador. Em vista disso, a partir das informações produzidas, optamos por realizar uma análise discursiva dessas informações a partir da teorização *queer*, uma vez que assim,

poderemos compreender como os discursos de gênero estão atuando na constituição dos sujeitos.

[...] discursos possuem uma materialidade; [que eles são] práticas modeladoras da realidade – que mostram, tornam visíveis, hierarquizam, criam objetos [e que] a importância do discurso não está no significado das palavras, mas sim no papel produtivo que exerce nas práticas sociais, na produção de “verdades”, nas formas como os discursos institucionalizados funcionam como práticas que induzem efeitos regulares de poder. (REIS, 2011, p. 40, *apud* PARAÍSO, 2006).

Portanto, os procedimentos metodológicos, nos permitiram analisar como os discursos de gênero são produzidos e reproduzidos no espaço escolar, e como esses discursos interferem na constituição das identidades masculinas dos sujeitos, pois o gênero é uma forma de significação para as relações de poder (SCOTT, 1990). São essas relações de poder envolvidas na constituição dos sujeitos a partir de referências de masculinidades que buscamos problematizar.

2.2 Caracterizando o *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Unidade Plena de Bacabeira – MA que faz parte da rede estadual de IEMAs. Por meio de suas Unidades Plenas¹⁷ e Unidades Vocacionais¹⁸, os IEMAs ofertam à população maranhense o Ensino Médio Integral de Formação Geral - Acadêmico e o Ensino Médio Integral Articulado à Educação Profissional. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA, 2016).

O Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA foi criado através da Lei Nº 10.213, de 9 de Junho de 2015, por meio da Lei de nº 10.254/2015 e do Decreto Nº 30.679, de 16 de Junho de 2015, com o intuito de ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Maranhão e de acordo com dados do site da instituição¹⁹, até dezembro de 2018, contava com 13 (treze) Unidades Plenas e 13 (treze) Unidades Vocacionais em funcionamento no Maranhão.

A Unidade Plena de Bacabeira foi inaugurada no dia 10 de março de 2016 e fica localizada na cidade de Bacabeira, no Estado do Maranhão. No ano de 2018, ano de realização da pesquisa, tinha em seu quadro 430 discentes, possuía doze turmas em funcionamento e oferecia quatro cursos técnicos, Administração, Serviços Jurídicos, Logística e Mineração.

¹⁷ Oferta de Cursos Técnico em Tempo Integral na forma Integrada e Concomitante ao Ensino Médio.

¹⁸ Oferta da educação profissional subsequente ao jovem e adulto trabalhador.

¹⁹ <http://www.iema.ma.gov.br/>

Além de receber discentes da cidade de Bacabeira, recebia das cidades próximas, Rosário e Santa Rita.

O município de Bacabeira foi criado pela Lei Nº 6.187, de 10 de novembro de 1994 e está situado na Mesorregião Norte e na Microrregião de Rosário. De acordo com dados do IBGE (2018), o município possui uma área de 542,962 km², ocupada por uma população de 16.855 pessoas²⁰. O povoado que depois viraria o município de Bacabeira surgiu como um lugarejo às margens da BR-135 e seu nome deriva da palmeira bacaba (*Oenocarpus bacaba*), que dava sombra aos trabalhadores durante as obras da rodovia. A partir da Lei Complementar Estadual nº 153, de 10 de abril de 2013, os municípios de Bacabeira, Rosário e Santa Rita foram incorporados a Região Metropolitana da Grande São Luís²¹.

A população de Bacabeira é composta, em sua maioria, 78% por moradores da zona rural, sendo apenas 22% considerados moradores da zona urbana. Outro dado interessante do município que pode refletir diretamente na forma como se estrutura a organização cultural é que mais de 80% da população se declara Católica Apostólica Romana e mais de 17% declara pertencer a alguma instituição religiosa evangélica cristã (IBGE, 2010).

A escolha dos cursos que seriam ofertados pelo IEMA de Bacabeira, pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI, levou em consideração as necessidades regionais do Maranhão, possibilitando maior chance para discentes serem aproveitados pelo mercado local após o término dos cursos. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a cidade de Bacabeira tinha em 2018, cento e vinte cinco empresas em funcionamento, sendo algumas empresas de grande porte como a Margusa Maranhão Gusa, Brasil Mineração - Brita, Voestalpine - VAE Brasil Produtos Ferroviários Ltda. Unidade Bacabeira e Granorte - Grande Norte de Mineração Sá. Essas empresas poderiam aproveitar a mão de obra local formada no IEMA.

A escolha do IEMA da cidade de Bacabeira se deu por ser uma instituição de educação na qual discentes estão na faixa etária de 15 a 19 anos, momento o qual começam a conhecer mais profundamente seu próprio corpo e as maneiras de apresentação e representação desses corpos podem ser múltiplas. A noção de corpo aqui deve ser entendida como a representação do ser humano como um todo; a representação da subjetividade e complexidade vivenciada pelo ser humano e que serve como elemento identitário e identificador de papéis sociais.

²⁰ Esses e outros dados sobre o município de Bacabeira estão disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/bacabeira.html?>.

²¹ Disponível em <http://fnemrasil.org/regiao-metropolitana-da-grande-sao-luis-ma/>.

Segundo Louro (2000), nesta fase, os sujeitos agregam em seus corpos marcas que funcionam como códigos simbólicos de identificação e pertencimento a determinados grupos culturais. No entanto, outras marcas podem ser significadas como códigos de exclusão, como por exemplo, aquelas marcas relacionadas ao gênero e à sexualidade, como o jeito de andar, sentar e falar, a voz mais grossa ou mais fina, etc. Entende-se que essas características significadas como pertencentes unicamente a um ou outro gênero funcionam como marcadores de diferença para os sujeitos.

De acordo com esses marcadores sociais, configurados e atribuídos exclusivamente a determinado gênero, esperamos que a pessoa possua um comportamento considerado apropriado ao gênero que lhe foi atribuído, assim “o menino” possui uma série de marcadores que o definem como uma pessoa masculina e que o diferenciam das pessoas consideradas femininas ou fora da norma.

Outra motivação que nos levou a escolha dessa escola foi por ela se destacar entre as escolas da rede estadual de ensino, uma vez que já recebeu vários prêmios, discentes já participaram com apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais, bem como ficaram em primeiro lugar em competições a nível nacional e bem colocados em competições internacionais, como na Olimpíada Brasileira de Foguetes, Olimpíada de Matemática na Tailândia, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, etc. Junto a isso, docentes têm vários projetos de pesquisa financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, nos quais existe ampla participação de discentes, como o projeto “Orquestra Sinfônica Euterpe Protagonista: ressoando cultura”, coordenado pelo professor de Sociologia. Isso poderia ser reflexo de uma relação pedagógica diferenciada que estava desenvolvendo esses resultados, o que poderia impactar diretamente a forma como discentes interagem com gestão, docentes e entre si mesmos.

No entanto, a maioria desses elementos, talvez com menor presença, podem ser encontrados em todas as unidades do IEMA, inclusive as unidades de São Luís, onde reside este pesquisador, daí seria bem mais fácil escolher uma unidade mais próxima de casa. No entanto, dois outros elementos foram decisivos na escolha da unidade do IEMA de Bacabeira. O primeiro foi a relação de amizade que conservo com o professor de sociologia desta unidade, pois mesmo não tendo cursado a graduação na mesma turma, já que quando entrei no curso de Ciências Sociais ele já estava finalizando, participamos de alguns congressos, encontros, reuniões acadêmicas, etc., e a partir disso construímos uma relação de amizade que perdurou após ambos terminarmos a graduação.

Por possuir essa relação de amizade, o professor de Sociologia sempre me convidava a participar de apresentações de seus discentes, me mostrava os projetos que realizava. Isso me fez perceber que ele tinha uma relação muito boa com o corpo discente da escola, o que se confirmou depois que comecei a pesquisa. Os participantes sempre faziam questão de expressar a admiração que tinham pelo professor e o quanto perceberam, a partir da forma como o professor ministrava suas aulas, a importância da Sociologia como disciplina para ajudá-los a entender o mundo a sua volta. Por esses motivos, o professor seria um elemento facilitador à minha entrada no campo de pesquisa, não só no espaço escolar ao me apresentar a gestão, docentes e aos próprios alunos, como aos pais e responsáveis dos alunos, pois a maioria dos alunos são menores e precisaria do consentimento desses pais e responsáveis para realizar a pesquisa. Fazer uma pesquisa sobre gênero no espaço escolar em meio a uma campanha eleitoral, na qual umas das grandes bandeiras era o fim da “ideologia de gênero” na escola, teria que ter alguém em quem os pais e responsáveis confiassem para consentirem.

O segundo elemento decisivo foi poder dar mais destaque para uma unidade do IEMA do interior do Maranhão e junto a isso dar visibilidade a outro município, a outras pessoas, a outra escola e a outras realidades fora dos centros urbanos. A pesquisa, em especial as pesquisas sobre gênero, não chegam com tanta frequência nesses municípios, porém os processos de construção dos gêneros também estão acontecendo, mas de outras formas, uma vez que as estruturas sociais são outra. As estruturas se refletem no espaço escolar através dos discursos que estão sendo produzidos e reproduzidos pelos alunos.

De acordo com a Proposta Pedagógica das Unidades Plenas do IEMA (2016), o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA é uma instituição pública estadual que tem como objetivos gerais:

Contribuir para a implementação de políticas públicas voltadas para a universalização do Ensino Médio, na perspectiva da educação integral, favorecendo o desenvolvimento de competências/habilidades necessárias à formação do indivíduo crítico e participativo do mundo produtivo, com qualidade social, aliado a ações voltadas à ampliação do tempo escolar;
Desenvolver a formação integral do educando por meio da oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio, contemplando a indissociabilidade entre formação para o trabalho e formação para a vida em sociedade, contribuindo assim, para a sua inserção no mundo do trabalho. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA, 2016, p. 17).

Os objetivos específicos IEMA são: ofertar espaços e tempos escolares diferenciados, com atividades voltadas para a formação integral do indivíduo, que contemplem as diferentes

dimensões humanas; Orientar e contribuir para a elaboração do Projeto de Vida²² dos estudantes; Consolidar uma educação de qualidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento do cidadão autônomo, criativo e participativo; Proporcionar uma educação voltada para a concepção de valores e condutas que respeitem os diferentes sujeitos sociais independente de sexo, raça, cor ou classe social; Disseminar conhecimentos a respeito de técnicas e métodos de produção que permitam aos futuros profissionais transformarem suas realidades em empreendimentos, inclusivos, lucrativos e sustentáveis; Formar estudantes para o mundo do trabalho, integrando uma educação holística à formação profissional, não dissociada do trabalho intelectual; Inserir estudantes ao mundo do trabalho, com uma sólida formação educacional e profissional técnica; Construir práticas contínuas de modelo de gestão e liderança servidora, com base nos princípios da gestão democrática e participativa; Discutir e assegurar políticas de formação profissional continuada, bem como uma cultura de autodesenvolvimento; Integrar Unidades Plenas ao mundo do trabalho mediante atividades de inserção, permanência e ascendência dos jovens. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA, 2016, p. 17)

O IEMA tem a missão de promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente. Para isso busca desenvolver em seus discentes os valores de cooperação, por meio do trabalho em equipe, de forma harmônica, integrada e colaborativa em prol de objetivos comuns; Inclusão, através de ações interativas com a sociedade a partir do respeito às diferenças; Inovação, na difusão de novos saberes e novas tecnologias a serviço da sociedade; Qualidade, por meio da promoção contínua de serviços que garantam o princípio da dignidade humana, a disseminação da cultura de excelência, no sentido de sempre satisfazer o público-alvo; Transparência, em ações com exatidão, franqueza, sinceridade, no sentido de informar tudo aquilo que possa afetar significativamente os interesses de todos envolvidos e que seja integrada à cultura da instituição; Solidariedade, na disponibilidade permanente de ajudar ao outro e ser sensível às questões ambientais de saúde ou quaisquer catástrofes locais nacionais ou mundiais, na possibilidade de sempre poder construir, desenvolvendo a resiliência em cada educando e todos

²² Aulas que resultam em documento elaborado pelo estudante, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação ao IEMA. Configura-se em mais uma oportunidade de se concretizar a Pedagogia da Escolha, como o modelo pedagógico proposto. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA, 2016, p. 29)

os educadores; Respeito ao outro em suas diferenças e singularidades, às opiniões contrárias, às diferentes culturas e religiões ou crenças e raças, na certeza de que a perspectiva de diferentes olhares só enriquecem e ampliam as relações com outro e os diferentes mundos; e Aprendizagem contínua, na certeza de que aprender é um estado permanente de todo indivíduo na busca do desenvolvimento e aquisição de novos saberes. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA, 2016, p. 12).

Além das disciplinas do Currículo Comum, o IEMA desenvolve um Currículo Diversificado com o intuito de ampliar o repertório de conhecimentos do educando, favorecendo a busca pelo prazer em aprender. O Currículo Diversificado é composto pelas disciplinas eletivas, que são disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas por docentes e/ou discentes, baseadas na Pedagogia da Escolha, visando diversificar e aprofundar/enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum; Projeto de Vida, que são aulas que resultam em documento elaborado por discentes, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação ao IEMA. Configura-se em mais uma oportunidade de concretizar a Pedagogia da Escolha, como o modelo pedagógico proposto; Estudo Orientado, que são aulas com objetivo de “ensinar” discentes a estudar, apoiá-los e orientá-los em seu estudo diário, por meio da utilização de técnicas de estudo que auxiliarão em seus processos de ensino e aprendizagem; Práticas Experimentais de Laboratório, que são aulas com objetivos de experiências práticas dos conhecimentos teóricos aprendidos por discentes em sala de aula.

2.3 Procedimentos metodológicos

Para o levantamento e análise das informações produzidas para esta pesquisa, utilizamos como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, observação registrada em diário de campo, conversas informais registradas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Após o levantamento das informações foi feita uma análise discursiva do material coletado com base na teorização *queer*.

Entendemos que os procedimentos metodológicos não se finalizam no projeto de pesquisa, mas estão em constante construção, desconstrução e ressignificação durante a realização da pesquisa. Desta forma, a metodologia aqui descrita foi configurada de acordo com a necessidade que a realização prática desta pesquisa nos apresentou. Por essa razão, alguns destes procedimentos foram adaptados e ressignificados para que pudéssemos adentrar, o máximo possível, no objeto da pesquisa.

No entanto, tivemos todo o cuidado de adotar os procedimentos éticos para as pesquisas em ciências humanas e sociais, nos processos de produção de informações e nos demais encaminhamentos adotados no desenvolvimento desta pesquisa de acordo com a Resolução nº 501/2016 do CEP/CONEP. O primeiro cuidado foi ter autorização da Gestão Geral do IEMA UP Bacabeira para realização da pesquisa. Fui apresentado pelo professor de sociologia à Gestora e apresentei o projeto, os procedimentos de produção das informações, expliquei como seriam feitos cada um deles, igualmente o roteiro de entrevista²³, tudo foi avaliado e as dúvidas foram tiradas para que não ficasse nenhuma dúvida sobre qualquer possibilidade de prejuízo aos alunos. A gestora geral me deu uma declaração²⁴ liberando para a realização da pesquisa e disponibilizando a infraestrutura da escola e se colocou à disposição para caso eu precisasse, ela poderia conversar com os pais e responsáveis. Além da gestão da UP de Bacabeira, também solicitei liberação pela Diretoria de Ensino²⁵ e pela Reitoria²⁶ do IEMA. Para todos enviei o projeto com os detalhes de como seriam realizados os procedimentos de produção de informações junto aos alunos e ambos os setores emitiram declarações, assinadas e carimbadas por seus respectivos gestores, autorizando a realização da pesquisa e disponibilizando a infraestrutura do IEMA para isso.

Tomamos o cuidado de reconhecer a liberdade e a autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, respeitando os Direitos Humanos²⁷ e não praticando nenhuma forma de arbítrio ou autoritarismo, assim como respeitando os valores e identidades culturais, sociais, morais, religiosos, gênero e sexualidade, bem como os hábitos e costumes dos participantes da pesquisa, tentando não cometer nenhum tipo de preconceito e discriminação, mas buscando incentivar a valorização e respeito à diversidade.

Por se tratar de uma pesquisa em que alguns participantes são menores de idade, nas quais os pais e/ou responsáveis pelo menor precisam autorizar a sua participação, adotamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido²⁸ e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁹ aos pais, as mães e/ou responsáveis e aos participantes desta pesquisa, dando

²³ Apêndice F.

²⁴ Apêndice C.

²⁵ Apêndice D.

²⁶ Apêndice E.

²⁷ Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação. (ONU BRASIL. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>. Acesso em: 20 de fevereiro 2019.

²⁸ Apêndice A.

²⁹ Apêndice B.

total esclarecimento sobre seu sentido e implicações, bem como total confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Nos comprometemos a prestar quaisquer esclarecimentos, tirar dúvidas e disponibilizar qualquer material produzido por esta pesquisa, informando aos participantes e aos pais e/ou responsáveis que o participante tem o direito de ter qualquer informação sobre os processos de produção de informações e demais procedimentos desta pesquisa, tal como poderia deixar de participar na hora que desejassem, sem nenhum tipo de custo. Nesse sentido, garantimos que de forma alguma será utilizada qualquer informação obtida nesta pesquisa que possa prejudicar os seus participantes.

Assumimos, portanto, o compromisso de propiciar assistência e eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação nesta pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário. Assim, os participantes desta pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Entendemos que toda pesquisa que envolva seres humanos não está isenta de riscos à seus participantes, por essa razão e seguindo o que solicita a Resolução nº 501/2016 do CEP/CONEP, tomamos algumas medidas para evitar e/ou amenizar os riscos, foram elas: garantimos o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizamos ao máximo qualquer desconforto, garantimos local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; garantimos que o pesquisador estava habilitado ao método de produção das informações; estivemos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto; asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes; assumimos a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; garantimos que o estudo seria suspenso imediatamente se percebêssemos algum risco ou dano ao sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento; garantimos que os sujeitos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no TCLE e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização; garantimos a divulgação pública dos resultados da pesquisa; garantimos que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos sujeitos participantes da pesquisa; asseguramos a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; garantimos

que as informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente para a finalidade prevista no TCLE e TALE.

Como medida para garantir o total sigilo, confidencialidade e privacidade dos participantes deste trabalho, eles não serão identificados por seus nomes próprios ou por qualquer outra forma que possa associar o que está escrito com a pessoa que me prestou a informação, por essa razão os participantes serão nomeados apenas pelos termos “aluno(s)” e “garoto(s)” e no caso dos entrevistados usaremos nomes fictícios. Nesse caso, usarei nomes de amigos para substituir o nome dos alunos.

Entendemos, também, que a pesquisa não se encerra com a apresentação do relatório final, mas que está sempre aberta às novas possibilidades, novas abordagens e novos procedimentos que outras pessoas poderão realizar. Por este motivo, a importância de deixarmos bem claro até onde nós fomos na temática que nos propomos pesquisar e como fizemos para chegar a tal ponto é uma forma de ajudar as próximas pessoas que queiram se dedicar nessa empreitada desafiadora que é a pesquisa científica. Para tal, a partir daqui vamos descrever como realizamos cada um dos procedimentos metodológicos para a produção de informações desta pesquisa.

2.3.1 Estudo Bibliográfico

O primeiro mecanismo metodológico que utilizamos para a construção das informações foi o estudo bibliográfico que teve como intuito fazer uma revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o assunto pesquisado, gêneros, masculinidades, corpos e educação. Esse momento da pesquisa foi feito a partir de livros, artigos científicos e da revisão do estado da arte do assunto a partir de teses e dissertações.

Não existem modelos prontos de como fazer esse estudo bibliográfico. “Qualquer tentativa de apresentar um modelo para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica deverá ser entendida como arbitrária. Tanto é que os modelos apresentados pelos diversos autores diferem significativamente entre si.” (GIL, 2002, p. 60). Sendo assim, buscamos fazer o estudo bibliográfico a partir daquilo que acreditamos que se aproximava mais dos objetivos que nos propomos realizar.

A forma que usamos para a realização do estudo bibliográfico foi buscar pessoas que discutem o assunto proposto. Depois fizemos a leitura do material produzido por essas pessoas, identificando as categorias que cada uma delas trabalha. Fizemos a análise dessas categorias e buscamos compará-las entre si para identificar em que esses trabalhos se aproximam e em que se contrastam. A partir disso, avaliamos que argumentos desses trabalhos eram válidos e

construímos um novo olhar sobre o nosso assunto. Utilizamos como principais aportes teóricos: Judith Butler (2000, 2001, 2002, 2003, 2014), Raewyn Connell (1995, 1996, 2005, 2013), Michel Foucault (1979, 1996, 2009, 2012), Rogério Diniz Junqueira (2017), Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2001, 2004, 2007, 2008), Dagmar Meyer (2004, 2013), Richard Miskolci (2009, 2011, 2014, 2017), Joan Scott (1990, 2005), dentre outros.

Por compreendermos que as pessoas que fazem pesquisas precisam localizar de onde estão partindo e aonde pretendem chegar e por acreditarmos que a nossa pesquisa não está partindo do zero, pois muitas pessoas já contribuíram com o assunto que estamos discutindo e muitas “verdades” já estão postas a partir desses trabalhos, cabendo a nós confirmá-los, negá-los ou mostrar outras possibilidades de verdades de acordo com o contexto de onde falamos. É também uma forma de dar visibilidade ao quanto se faz pesquisa no Brasil, pesquisas ligadas a sérios Programas de Pós-Graduação de sérias universidades públicas deste país e que muito essas pesquisas têm contribuído para melhorias na qualidade de vida e na construção de uma sociedade com mais respeito e com menos intolerância e preconceitos, iniciamos a nossa pesquisa com a realização de um levantamento de Estado da Arte.

O levantamento de Estado da Arte foi feito no Banco de Teses e Dissertações da CAPES³⁰ e utilizamos como descritores *gêneros, discursos, corpo, educação* e como categoria principal *masculinidades*, pois entendemos que esses representam e abrangem aquilo que nos propomos investigar. Os descritores são palavras-chave que servem para indicar a essência da pesquisa ao final dos resumos, são as categorias principais que precisam ser identificadas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Metodologicamente usamos como recorte temporal as Teses e Dissertações defendidas nos anos de 2013 a 2017. Após colocarmos os descritores e selecionarmos os anos que queríamos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 93.804 resultados, o que tornaria a seleção dos trabalhos muito demorada pelo fato que a maioria dos trabalhos não tinha nenhuma proximidade com o que estávamos buscando. Desse modo, optamos por refinar a busca fazendo primeiro só as dissertações e depois só as teses, ano a ano, e usando como grandes áreas do conhecimento as Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, restringimos, também, a área de conhecimento à educação e sociologia. A definição das grandes áreas do conhecimento se deu por acreditarmos que a abordagem da pesquisa está inserida nessas áreas. Após seguirmos o refinamento da busca descrito acima, encontramos 22.129 trabalhos, como mostra quadro a seguir:

³⁰ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Tabela 1: Número de Teses e Dissertações encontrados por ano de 2013 a 2017

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Dissertações	2845	2844	2991	3177	3291	15.148
Teses	967	1130	1124	1245	1385	6.981

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Com esse resultado, fizemos uma análise a partir dos resumos dos trabalhos, buscando o tema abordado, a metodologia utilizada, os objetivos e quais os resultados. Nesse momento da pesquisa tivemos algumas dificuldades, pois alguns trabalhos não traziam em seus resumos essas informações, sendo que nesses casos tínhamos que baixar o trabalho e buscar essas informações no próprio texto, o que fez com que o tempo demandado com esta etapa da pesquisa fosse prolongado.

Após essa análise, selecionamos dezesseis trabalhos que fizeram investigações próximas àquilo que estamos pesquisando, ou seja, trabalhos que tiveram como categorias principais de suas pesquisas “masculinidades” e/ou com abordagens sobre gêneros, discursos, corpo e educação, cujo detalhamento será feito na seção seguinte.

2.3.2 A Observação Participante

A observação é uma técnica que permite ao pesquisador ter o contato direto com sujeitos da pesquisa e assim obter informações a respeito de como sujeitos, no seu próprio contexto, experienciam a realidade social (MINAYO, 2001). Esse contato face a face, entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, possibilita ao pesquisador, a partir do acompanhamento das experiências cotidianas dos sujeitos, apreender os significados que esses sujeitos atribuem a realidade e as suas ações (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Ao usar a observação, conseguimos captar uma série de informações sobre os discursos, os significados, as expressões corporais, as relações entre sujeitos, dentre outras informações a respeito dos alunos que fazem parte da pesquisa e que não conseguiríamos obter em outras fontes de produção de informações, pois é nesse contato direto com e na própria realidade que é revelado e transmitido “o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2001, p. 59).

As observações foram registradas em diário de campo, que é um diário ou caderno, onde o pesquisador registra suas observações e pode recorrer sempre que precisar no decorrer da pesquisa. Segundo Minayo (2001, p. 63) é um “amigo silencioso” de muita importância para a

pesquisa, pois é nele que se registrará “nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”.

O diário de campo, portanto, consiste no registro completo e preciso de tudo aquilo que for observado, os fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do pesquisador, reflexões, dúvidas e comentários. Para Falkembach (1987), o diário de campo é um instrumento que facilita o hábito de observar, descrever e refletir, pois registra os acontecimentos observados no cotidiano da pesquisa. “Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição do objeto estudado” (MINAYO, 2001, p. 64). Por essa razão ele é pessoal e intransferível, uma vez que é nele que o pesquisador constrói detalhes que serão reunidos e irão congregam as diferentes informações relacionadas à pesquisa.

O período de observação foi de julho a dezembro de 2018. As visitas foram realizadas, em média, três vezes por semana. Nesse período acompanhei o dia-a-dia de alunos nas aulas de sociologia, nos intervalos para lanches, no intervalo do almoço e na saída. Alguns dias foram muito produtivos e revelaram muitas informações, enquanto outros não trouxeram dados e informações relevantes para o que se propunha a pesquisa.

A observação se deu em dois momentos que serviram para delimitar os participantes da pesquisa. No primeiro momento foram observados todos os *garotos* de todas as turmas, no total de 12 turmas que vão do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e em quatro cursos técnicos, Administração, Serviços Jurídicos, Mineração e Logística. Como a pesquisa tem como foco a relação entre as masculinidades, o critério de seleção para os participantes da pesquisa foi selecionar os sujeitos que autodeclaram pertencentes ao gênero masculino. Esse primeiro momento serviu para identificar alguns discursos a respeito de gênero que circulavam no cotidiano da escola e onde mais esses discursos se manifestavam. Consegui identificar algumas categorias muito presentes nesses discursos e quais os sujeitos mais as reproduziam em suas expressões, como por exemplo, *a prática de esporte, demonstração de força, abraços e beijos no rosto, deitar no colo um do outro, dançar rebolando, garotos pocs e garotos machões, etc.*³¹.

Como a amostra ficaria muito grande e isso acarretaria uma quantidade imensa de informações para serem analisadas no fim da pesquisa, resolvemos, para o segundo momento, fazer um recorte do objeto para tornar a quantidade de sujeitos observados menor e assim produzir um volume de informações que conseguiríamos analisar dentro do prazo que tínhamos para concluir a pesquisa sem prejudicar os objetivos que nos propomos realizar.

³¹ Fragmentos de diário de campo.

Nesse sentido, no segundo momento da observação foram observadas apenas os *garotos* de quatro turmas. Esse recorte teve como critério ter, no mínimo, uma turma de cada curso técnico e uma turma de cada ano do Ensino Médio, observando-se as turmas que mais os alunos manifestavam as categorias identificados nos discursos observados no primeiro momento da pesquisa.

Escolhemos, a partir dos critérios elencados, duas turmas de 1º ano, a turma 101 do curso de Administração e a turma 102 do Curso de Serviços Jurídicos; uma turma do 2º ano, a turma 204 do curso de Mineração; e uma turma do 3º ano, a turma 303 do curso de Logística, no total de 57 alunos. O primeiro ano ficou com duas turmas por que o curso de Serviços Jurídicos era um curso que estava iniciando no ano da pesquisa e só possuía uma turma.

Com o objetivo de fazer com que os alunos me vissem como alguém em quem pudessem confiar e se manifestar livremente na minha presença, optei por seguir alguns critérios que me aproximassem dos alunos e eles me significassem como pertencente ao seu universo e não como pertencendo ao universo da escola, como professores e gestão.

Logo que cheguei à escola a gestora geral me apresentou a docentes e discentes no auditório e informou que eu faria uma pesquisa junto com o professor de Sociologia. Depois fui em cada turma junto com o professor de Sociologia, onde me rerepresentei e falei sobre o que era pesquisa e como a realizaria. Tive o cuidado de não deixar transparecer que iria observá-los no dia-a-dia, pois eles poderiam mudar seus comportamentos em minha presença.

No início, as observações foram feitas somente nas aulas de Sociologia. Isso se deu pela proximidade com o professor desta disciplina e por entender que a disciplina de sociologia poderia funcionar como um instrumento que daria voz aos diversos discursos que estavam silenciados nos *garotos*, pois em sua constituição é uma disciplina que busca desenvolver o pensamento crítico e analítico da realidade.

Eu chegava à escola e seguia direto para a sala junto com o professor. Na sala, me posicionava em uma cadeira na parte da frente, do lado direito ou esquerdo, pois ainda era alguém estranho naquele lugar e sentar junto dos alunos poderia fazer com que criassem barreiras para se aproximar de mim. Após a aula, se tivesse aula em outra turma, seguia com o professor, se não, ia ou para a biblioteca ou para a sala de docentes até a próxima aula e durante os intervalos não ficava no pátio ou refeitório. Tudo isso para que primeiro esses discentes se acostumassem com a minha presença e eu deixasse de ser um “corpo estranho” na escola.

Após algumas visitas, além das aulas de sociologia, comecei a observar nos horários de intervalos. Por terem um espaço de tempo mais curto e os alunos já terem me visto algumas vezes, o intervalo foi o segundo momento do dia-a-dia deles que comecei a fazer parte. Tive o

cuidado de não me posicionar sempre no mesmo lugar para que eles não passassem a significar aquele lugar como sendo o “lugar do professor do caderninho³²”.

Às vezes ficava do lado direito do pátio, ou do lado esquerdo, perto das mesas de pingue-pongue, perto do corredor para as salas ou para o refeitório ou perto dos banheiros. Após um tempo e por já ter ganhado a confiança dos alunos, também ficava na quadra ou nos corredores das salas de aulas. Esses lugares foram mais difíceis de conquistar por serem os locais onde os casais se encontram para namorar, onde acontecem as paqueras, as rodas de conversas, dentre outras atividades que esses discentes não ficavam a vontade de fazê-las aos olhos de todos. Por isso esperei ser convidado a ficar nesses locais e participar desses momentos.

O terceiro espaço onde fiz observações foi o refeitório no horário de almoço. Esperei um tempo e após já ter construído uma certa relação com os alunos, pois já conversávamos, já tinha ajudado alguns em projetos e alguns já tinham me falado sobre suas vidas pessoais fora da escola, relacionamentos, problemas familiares, etc., comecei a almoçar na escola junto com os alunos. Até então, almoçava fora da escola, pois se ficasse para almoçar lá, iria comer sozinho e isso ia causar mais estranhamento nos alunos, uma vez que eles ainda me olhavam com uma certa desconfiança ou iria comer na mesa com o corpo docente e isso poderia levar os alunos a me significarem como pertencente ao universo docente e não se aproximarem de mim ou agirem livremente na minha presença. Só após ter conquistado a confiança dos alunos comecei a almoçar com eles e participar do intervalo do almoço com eles.

Durante toda a observação tive todo o cuidado possível para não criar nenhuma barreira entre mim e os alunos. Tentei me aproximar o máximo possível e viver um pouco daquele universo. Como estava observado os *garotos*, tentei me aproximar da linguagem que eles usavam e o que significava certas palavras e expressões, do mesmo jeito que busquei conhecer os jogos de celular que eram jogados por eles para ter algum assunto do universo deles para iniciar uma conversa quando me aproximava para saber alguma coisa que estava interessando a pesquisa.

Algo que foi muito útil e importante para o levantamento das informações e para a construção da minha relação com o espaço da pesquisa, foi me aproximar logo no início das observações de alguns alunos que serviram de informantes sobre o que acontecia na escola quando eu não estava e, assim, eu sempre estava por dentro do dia-a-dia da escola, bem como me ajudaram na aproximação com os outros alunos, pois além de me levarem para as conversas, traziam alunos para conversarem comigo. Às vezes, eu estava sentado com algum desses alunos

³² Por me verem sempre com o diário de campo na mão fazendo anotações e ainda não terem aprendido meu nome, discentes começaram a se referir a mim usando essa nomenclatura.

e passavam outros e eles chamavam para sentar conosco, *ei doido, tu vai pra onde? Senta aqui com a gente*³³. Essas intervenções serviram para a minha aproximação com os alunos e eles comigo, pois nessas ocasiões aproveitavam para me perguntar sobre a pesquisa, se eu já tinha descoberto alguma coisa, se estava indo tudo bem, etc.

O interessante é que várias teorias foram criadas a meu respeito por discentes, pois sempre estava com o meu caderno de campo fazendo anotações e isso causou muitas curiosidades a respeito do que eu tanto anotava *naquele caderninho*³⁴. Para alguns eu era parte de algum tipo de projeto surpresa do professor de Sociologia que em algum momento iria revelar. Outros, achavam que eu era um tipo de inspetor camuflado que estava observando o comportamento deles e anotando os mais comportados e os menos comportados. Alguns chegavam a mim com preocupações, *ei, meu nome não tá nesse caderninho não né? professor quando o senhor for publicar tua pesquisa, meu nome não vai aparecer como bagunceiro não!?*³⁵. Mas sempre tentava explicar o que estava fazendo e para que servia o “caderninho”.

Uma certa vez um grupo de alunos do primeiro ano sentou-se à minha frente durante um dos intervalos e começou a me olhar e fazer anotações em um caderno. Perguntei o que estavam fazendo e em tom de brincadeira falei *vocês estão anotando aí quantas qualidades de beleza eu tenho?* Eles riram e falaram *não senhor, estamos observando o teu comportamento. O senhor não observa o nosso e coloca nesse caderninho pra depois dizer quem se comporta mal, então vamos fazer o mesmo com o senhor*³⁶. Eu expliquei que o comportamento que observava não tinha nada a ver com ser bom ou ruim, mas que o sentido era outro. Isso mostra o quanto a presença do pesquisador no espaço de pesquisa pode causar interesses, estranhamentos e mudanças nos sujeitos que ocupam esse espaço. Esse é outro cuidado que o pesquisador deve ter, o de tentar interferir o mínimo possível nesse espaço.

Vale ressaltar que fui bem recebido por todas as pessoas da escola e consegui fazer com que os alunos sentissem confiança em mim e agissem como se eu não estivesse lhes observando. Alguns desses alunos se aproximaram muito de mim ao ponto de se abrirem sobre assuntos muito pessoais e buscarem conselhos ou simplesmente desabafar.

Ocorreu de discentes se aproximarem com intenções de terem algum tipo de relacionamento afetivo amoroso comigo, *ei Arthur, tem aquela menina ali pediu teu número, ela tá afim de ti; professor, o senhor conhece Michael?*³⁷ *ele tá afim de ficar com o senhor,*

³³ Fragmentos de diário de campo em setembro de 2018.

³⁴ Fragmentos de diário de campo em outubro de 2018.

³⁵ Fragmentos de diário de campo em dezembro de 2018.

³⁶ Fragmentos de diário de campo em agosto de 2018

³⁷ Nome fictício.

*pediu pra eu vim fazer o esquema; rapá se tu quiser eu ficava contigo na hora; e ai quando tu vai aceitar ficar comigo?; Arthur tu vem na festa que vai rolar lá na praça? Vem pra gente conversar, tu pode dormir lá em casa, comigo!*³⁸ Sempre explicava que a minha presença ali era para a realização de uma pesquisa e que não cabia ter nenhum relacionamento com discentes como tinha mostrado no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

A etapa de observação foi muito proveitosa. Consegui identificar muitos discursos sobre gênero circulando no espaço escolar, sendo produzidos e reproduzidos pelos alunos e pela escola. Observei, também, os mecanismos de controle agindo através desses discursos, desde brincadeiras feitas pelos alunos entre si, a comentários sobre comportamentos de colegas.

A observação focou os discursos sobre gênero, entendendo discurso não só como aquilo que é falado, mas todas as formas simbólicas de reprodução de um padrão tido como “normal/natural” para as expressões de gênero. Nesse sentido, observei brincadeiras, jeito de andar, sentar, sorrir, o uso de adereços, os cortes de cabelo, as trocas afetivas, as roupas, cartazes nas paredes, os grupos de amigos, o uso do espaço comum, o posicionamento em sala de aula, o tom de voz, etc., a fim de identificar nessas formas de discurso quais referências de masculinidades são priorizadas pelos alunos como padrão correto a ser seguido.

2.3.3 A conversa informal

Outro procedimento de produção de informações que utilizamos foi a conversa informal. Nesse procedimento não estruturamos questões prévias e nem agendamos entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Ele acontecia no dia-a-dia sem uma hora certa para começar ou terminar. Às vezes estava em uma conversa muito interessante para a pesquisa com algum dos alunos ou com mais de um deles e a coordenadora de pátio passava mandando todo mundo voltar para a sala de aula, nesse caso a conversa parava ali mesmo.

A conversa informal serviu para obter informações que durante a observação deixaram dúvidas sobre determinado comportamento, por exemplo. Durante os intervalos para lanches e almoço ou mesmo no horário da saída, sempre que algo me chamava atenção durante as observações e deixavam dúvidas sobre o que significavam determinadas ações para eles, chamava os alunos para conversar sobre coisas aleatórias e no meio da conversa buscava trazer à tona o assunto que me deixou com dúvidas.

Outras vezes, os próprios alunos sentavam para conversar comigo sobre coisas que aconteciam na sala de aula, sobre outros alunos, sobre projetos, sobre ENEM, faculdade,

³⁸ Fragmentos de diário de campo.

estágio, dentre uma série de outros assuntos da vida deles na escola e da vida pessoal, como namoros, os *crush*³⁹, sexualidade, etc., nessas oportunidades conseguia coletar muitas informações importantes para a pesquisa.

As conversas informais só começaram após eu já ter conquistado certa confiança entre os alunos, pois por não ser uma entrevista estruturada ou semiestruturada, a conversa informal acontece espontaneamente ou provocada pelo pesquisador. Neste caso, foi preciso conhecer um pouco da rotina dos alunos, onde eles se reúnem nos intervalos, quais os grupos de amigos que andam juntos, quais assuntos mais chamam a atenção, etc., para assim conseguir uma aproximação e ter como desenvolver uma conversa sem deixar transparecer que eles estavam sendo investigados.

Foi uma experiência muito proveitosa para a pesquisa e para mim enquanto pesquisador. A conversa informal é uma forma direta de contato com os sujeitos da pesquisa sem a rigidez das entrevistas formais, uma vez que nessa técnica de coleta de dados o sujeito da pesquisa fica totalmente livre no seu discurso e o próprio pesquisador tem toda a liberdade para tratar com o sujeito da pesquisa, podendo usar de piadas, brincadeiras, falar de músicas, jogos eletrônicos, redes sociais, etc. No entanto, o pesquisador deve estar extremamente atento aos discursos dos sujeitos para conseguir captar elementos importantes para a pesquisa.

2.3.4 As Entrevistas Semiestruturadas

A escolha de entrevistas semiestruturadas se deu pela necessidade que tínhamos de deixar falar o sujeito da pesquisa. Precisávamos que seus discursos silenciados, ocultos, camuflados ou reprimidos se manifestassem e fossem externalizados neste momento, pois a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAQUETTE, 1997, p. 86).

³⁹ *Crush* é uma gíria usada para se referir a alguém por quem somos apaixonados ou sentimos algum tipo de atração. Esta é uma palavra da língua inglesa e pode ser literalmente traduzida como "esmagar" ou "colidir". Assim, o *crush* representaria a força "esmagadora" do sentimento que temos por determinada pessoa. No Brasil, a gíria *crush* é muito usada nas redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc.), principalmente como sinônimo de "paixonite" ou "quedinha" por alguém. Ou seja, alguém por quem estamos apaixonados, por exemplo. É comum usar a expressão "meu *crush*" como o mesmo que "minha paixão" ou "meu amor". Uma pessoa pode ter vários *crushes* diferentes. Um *crush* ainda pode ser interpretado como um "amor platônico", quando uma pessoa tem uma paixão não recíproca por alguém.

Nesse sentido, as entrevistas versaram sobre as experiências de gênero dos participantes da pesquisa no espaço escolar, como eles significam o funcionamento desse espaço, os atos corporais apresentados pelos *garotos* e sobre as suas relações com os outros garotos que ocupam o espaço escolar. Para a realização das entrevistas tivemos o cuidado de elaborar previamente o roteiro⁴⁰ que usaríamos como direção a ser seguida nas perguntas. Elaboramos três eixos temáticos que guiaríamos a entrevista, sendo que não utilizamos perguntas fechadas, pois cada eixo trazia uma lista de categorias que poderiam ser abordadas de acordo com a fala do entrevistado.

O primeiro eixo temático foi “os discursos de gênero produzidos e reproduzidos por alunos no espaço escolar”, tendo como possíveis categorias a serem perguntadas, “gênero, masculinidades, diferenças, jeito de homem, dentre outras”. O segundo eixo temático foi “significados atribuídos pelos alunos a discursos”, tendo como categorias, “comportamentos masculinos e não masculinos, garotos que demonstram afeto (abraçar, beijar no rosto, andar de mãos dadas, deitar no colo, fazer carinho, etc.), garotos e os esportes, grupos, namoros, demonstração de força, dentre outras”. O terceiro eixo foi “marcadores de diferenciação produzidos e reproduzidos a partir dos discursos de gênero”, tendo como categorias, “atividades de garotos, normatizar comportamentos, garotos pocs e garotos machões, tipos de homens, preconceitos, violências, discriminações, performatividade de gênero (obrigação de mudar o comportamento para se adequar, ser aceito, não sofrer preconceito, etc.), dentre outras”.

Ficamos atentos ao uso da linguagem nas perguntas, usando a mais próximo possível do jeito de falar dos próprios alunos para que eles conseguissem visualizar sua própria realidade através das perguntas e percebessem que era do seu próprio meio que estávamos falando. Nesse sentido, tivemos o cuidado de não colocar perguntas fora do contexto dos alunos, bem como não colocar perguntas arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas.

O roteiro serviu como direção para a entrevista não tomar rumos fora daquilo que buscávamos saber. Além disso, antes de entrevistar os *garotos* escolhidos, aplicamos as questões a dois *garotos* que não participavam da pesquisa para testar se aquele roteiro de perguntas iria funcionar, seria compreendido pelos entrevistados e se responderia aos nossos objetivos. Após esse teste, fizemos alguns ajustes nas questões e na maneira do pesquisador fazer as perguntas, aí partimos para as entrevistas.

Posteriormente ao período de observação e com as informações dessas observações em mãos, identificamos alguns discursos de gênero que mais apareciam entre os *garotos*, como por

⁴⁰ Apêndice F.

exemplo, *os esportes, demonstração de força, demonstração de afeto, grupos de garotos, espaços ocupados*, dentre outros, além disso, já tínhamos identificado alguns tipos de masculinidades expressas pelos participantes da pesquisa, como *a masculinidade dos garotos machões, dos garotos pocs, dos garotos héteros não machões, dos garotos héteros com “jeito de gay” e dos garotos bissexuais* e, a partir disso, verificamos quais os sujeitos mais manifestavam esses discursos nas suas relações cotidianas em sala de aula ou nas áreas de convivência comum da escola. Após essa verificação escolhemos os *garotos* que seriam entrevistados.

Depois da escolha dos *garotos* que seriam entrevistados, eu conversei com cada um deles e perguntei se queriam participar da pesquisa como entrevistados. Prestei todos os esclarecimentos éticos e lemos juntos o TALE⁴¹ para que ficasse claro a eles todos os direitos, deveres e possíveis complicações advindos da sua participação na pesquisa. Falei um pouco como iriam acontecer as entrevistas e um pouco sobre o que falaríamos. Todos os *garotos* escolhidos aceitaram participar. Marcamos as entrevistas para o início do ano letivo, o mês de fevereiro de 2019, pois já estávamos na última semana do ano letivo de 2018.

O relevante é que um número grande de discentes me procuraram chateados por não estarem entre os alunos entrevistados. Isso mostra o interesse de participação que a pesquisa desenvolveu em discentes e o quanto queriam que os seus discursos fossem externalizados. Claro que alguns não tinham compreendido o objetivo da pesquisa e achavam que as entrevistas seriam para falarem sobre a escola, professores, avaliações, etc., no sentido de avaliarem essas questões, mas isso mostra que muitos discursos ainda estão silenciados na forma como está estruturada a educação.

Alguns, também, demonstraram que com a presença da pesquisa na escola foi a primeira vez que tiveram contato com as temáticas de gênero e sexualidade diretamente, pois nunca tinham parado para pensar determinadas questões. Por muitas vezes discentes me chamaram para tirar dúvidas sobre a diferença entre gênero e sexualidade, o que é e como funciona o nome social, machismo, homofobia, preconceito, dentre outras coisas relacionadas, como por exemplo, um aluno certa vez perguntou: *professor, em qual situação o homem está sendo machista, se ele pede pra mulher rachar a conta com ele ou se ele não deixa ela pagar a conta?*⁴², aproveitei para falar um pouco sobre o papel histórico da mulher na sociedade e sobre como práticas simples podem estar carregadas de machismo e preconceitos.

⁴¹ Apêndice B.

⁴² Fragmentos de diário de campo.

Foram realizadas doze entrevistas com doze *garotos*. Após identificar quais *garotos* mais manifestavam os discursos de gênero que observamos, usamos como critério escolher três *garotos* de cada turma das quatro turmas observadas. No caso dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio que no período da entrevista não estariam mais na escola, pois concluíram em 2018, peguei o número de telefone deles e redes sociais e informei que quando fosse fazer as entrevistas entraria em contato para marcarmos o melhor dia para eles irem até a escola. Falei com a gestora geral do IEMA Bacabeira e solicitei autorização para que eles pudessem entrar no prédio, já que não eram mais alunos da instituição. A solicitação foi atendida e eles puderam voltar para serem entrevistados.

As entrevistas foram realizadas no horário do almoço, com exceção dos *garotos* que eram do terceiro ano, que foram feitas na hora que eles podiam ir à escola. No caso dos *garotos* que continuavam alunos do IEMA, eu falei com eles um dia antes e perguntei se poderia entrevistá-los no dia seguinte e informei o horário e solicitei da gestão da escola que esses alunos almoçassem primeiro, pois o almoço é servido por turma, ou seja, uma turma de cada vez. Assim, têm turmas que almoçam ao meio dia e outras que almoçam às 13h e como o intervalo de almoço é só 1h30min, tive o cuidado de só realizar as entrevistas depois que eles tivessem almoçado, pois caso a entrevista durasse mais tempo que o intervalo, poderia ser feita no outro dia, mas eles não poderiam ficar sem comer. A gestão atendeu ao meu pedido.

Outra preocupação que tivemos foi o local na escola para realizar as entrevistas, pois como são muitos alunos e no horário do intervalo do almoço eles aproveitam para conversar, ouvir música, andar pelos corredores, cochilar nas salas, brincar, jogar futebol, vôlei ou pingue-pongue, dentre outras atividades que deixam o espaço da escola com muito barulho, por isso precisávamos de um local silencioso e sem movimento de discentes entrando e saído, pois seria necessário a concentração do entrevistado e do entrevistador. Queríamos que o entrevistado se sentisse totalmente à vontade para falar tudo que quisesse e ter pessoas entrando e saindo ou por perto ouvindo o que o entrevistado falava poderia tornar sua fala limitada, constrangida ou reprimida. Por essas razões solicitamos da bibliotecária o uso de uma sala que fica anexa à biblioteca, onde ficam guardados os livros que não estão no acervo e o computador usado para catalogar os livros. Nessa sala, discentes não têm acesso e como fica anexa à biblioteca da escola, o barulho é mínimo. A bibliotecária nos cedeu a sala e lá realizamos as entrevistas.

As entrevistas tiveram duração, em média, de 30 minutos cada e foram gravadas em áudio no celular do pesquisador. Antes da entrevista e de começar a gravar, conversava com o *garoto* que seria entrevistado, falava um pouco sobre o que era minha pesquisa e qual a importância da participação dele para a pesquisa. Falava que eles tinham toda a liberdade de

falar o que quisessem e que ninguém, além de mim e de minha orientadora, teria acesso às gravações e que o nome deles ou qualquer coisa que pudesse identificá-los não apareceria no texto que iria escrever e perguntava se poderia gravar a entrevista. Todos concordaram em gravar.

As entrevistas foram feitas no mês de fevereiro de 2019. Tomamos o cuidado de fazer apenas uma entrevista a cada dia, pois cada sujeito trazia uma história, significados e experiências próprias e que, de certa forma, eu precisava explorar ao máximo. Cada entrevista deixava um pouco do sujeito entrevistado em mim, através da narração de suas experiências e de como eu buscava que ele aprofundasse essas narrações. Para não levar isso para a outra entrevista e não correr o risco de perceber a fala do entrevistado a partir da fala do entrevistado anterior, achamos melhor dar um tempo de uma entrevista para outra, assim cada experiência narrada por cada entrevistado manteria suas propriedades significativas particulares.

Não encontrei dificuldade para que os *garotos* sentissem confiança em falar comigo e falar de suas experiências pessoais, pois já tínhamos construído durante as observações uma relação de confiança. A dificuldade que tive, foi a de manter os discursos no foco da pesquisa, pois alguns *garotos* traziam muitas histórias e acabavam levando o discurso para assuntos que não eram de interesse da pesquisa, mas consegui, nesses casos, conduzir os discursos para aquilo que queríamos saber.

Essa etapa da pesquisa foi muito interessante, pois ao dar voz aos sujeitos conseguimos trazer à tona muitas experiências, histórias e significados que foram silenciados pelas normas de gênero. Alguns casos de violência foram relatados e tive o cuidado de que ao fazer esses *garotos* reviverem essas experiências através da lembrança, não fizesse com que elas os machucassem novamente. No entanto, muitas dessas experiências ainda se repetem no dia-a-dia, práticas violentas, preconceitos e cobranças sobre como esses *garotos* devem se comportar, agir e ser, sem dar a eles o direito de escolher suas próprias experiências de gênero.

Um dos cuidados tomados foi parar a entrevista sempre que percebia que o entrevistado queria falar algo, mas, talvez por medo do que iria falar poder sair daquele espaço e vir a público de alguma forma, ficava se contendo e procurando tornar a história subjetiva, ficava dando voltas. Nesses casos parava a entrevista e conversava com o entrevistado, deixando claro o tratamento sigiloso daquelas informações, que em momento algum ele seria identificado no texto que iria escrever e que ele tinha toda a liberdade de não responder qualquer questão que quisesse, pois ele não era obrigado a nada, estava sendo um colaborador com a pesquisa.

Em um dos casos, o entrevistado se emocionou ao relatar uma experiência de preconceito que sofreu e ao perceber que aquilo trazia lembranças que o machucavam, parei a

entrevista e deixei ele se acalmar conversando sobre assuntos não relacionadas com a entrevista. Após alguns minutos perguntei se ele estava bem e se poderíamos retomar a entrevista. Ele respondeu que sim. Quando comecei a gravar novamente e pedi que ele falasse, mudei a questão para um outro assunto, só depois voltei ao assunto que o emocionou, mas dessa vez ele já estava bem seguro e relatou tudo.

Outra estratégia que auxiliou para que os entrevistados relatassem suas experiências, foi deixar claro que eles estavam ajudando a combater preconceitos, discriminações, violências, homofobia, etc., a partir das suas experiências. Ao mostrar os objetivos da pesquisa, revelamos que ela poderia ajudar aos professores, gestores, funcionários e, principalmente, discentes a saberem como, no espaço escolar, práticas relacionadas a preconceitos e discriminações podem estar acontecendo o tempo todo e ninguém consegue perceber porque elas acontecem de forma silenciosa. Assim, eles poderiam estar ajudando muitos outros que estão sofrendo com essas práticas e não conseguem falar. Fazer com que eles se sentissem parte da pesquisa e que aquelas informações poderiam significar alguma mudança, em algum lugar ou em alguém, foi um instrumento importante para que as entrevistas fluíssem.

Após realizar a entrevista, cuidei logo de transcrevê-las para a posterior análise. Todas as entrevistas foram transcritas pelo próprio pesquisador e tive o cuidado de transcrever mantendo, com fidelidade, a linguagem usada pelo entrevistado. Outro cuidado foi de transcrever as entrevistas no mesmo dia em que realizei, pois ainda estava vivo na memória tudo que aconteceu durante a realização. Logo, durante a transcrição fazia algumas anotações entre parênteses sobre como o *garoto* entrevistado agia, por exemplo, chorou, fez expressão de tristeza, raiva, riu, etc. Isso serviu para quando fomos fazer a análise dessas informações das entrevistas associar o discurso falado com o discurso do corpo e perceber como o corpo e suas expressões carregam os discursos que muitas vezes estão ocultos, silenciados ou reprimidos por uma masculinidade padrão do gênero.

2.3.5 Análise dos dados: um olhar sobre as informações produzidas

Posteriormente à produção de informações, realizamos uma análise discursiva dessas informações com base na teorização *queer*. Buscamos analisar os discursos como estratégias de poder que levam os sujeitos a ocuparem posições a partir dos gêneros produzindo efeitos na maneira como os sujeitos se apresentam.

Segundo Reis (2012), uma análise discursiva com base em uma perspectiva *queer*, deve buscar analisar os mecanismos discursivos que possibilitam que identidades e corpos saiam do domínio do campo da naturalidade. Essa análise busca expor como as estruturas sociais

hegemônicas, como *locus* de violência social, “criam sujeitos como normais e naturais, por meio da produção de outros perversos e patológicos” (MISKOLCI, 2009, p. 173).

Fischer (2001, p. 198) diz que para se fazer análise de discurso “é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar”. Nesse sentido, concordando com Foucault (1986, p. 56) que “[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas [...] É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. No intuito de que esse “mais” apareça, buscamos identificar nas informações produzidas os significados configurados sobre as masculinidades e como elas se constituem em sujeitos considerados “masculinos”.

Fizemos uma relação do que é expresso por meio de atos corporais e de fala pelos sujeitos da pesquisa com os ditos de outros campos e outras instâncias culturais através dos teóricos e de outras pesquisas utilizadas, procurando identificar as *citações* presentes. Entendemos *citações* aqui, a partir de Butler (2000), como atos corporais e de fala reiterados.

A partir daqui procuramos analisar os vários discursos que se fazem presentes na escola, como eles se relacionam e produzem posições de *garotos* no espaço escolar pesquisado a partir de suas expressões de masculinidades. Para essa análise, entendemos o discurso como configura Foucault (1988, p. 112), “[...] blocos táticos no campo das correlações de força”. Partimos do discurso tal como ele é e assim, “não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2006, p. 253).

Desse modo, para fazer a análise dos discursos sobre gêneros produzidos e reproduzidos pelos alunos do espaço escolar pesquisado, não buscamos descrevê-los como frutos de essências naturais ou de entidades psicológicas individuais, mas analisados como produções constituídas nas relações entre os sujeitos, expressas e materializadas no corpo lido e pelo corpo que lê. Destarte, entendemos que os discursos sobre gênero não se expressam e se constituem apenas em falas orais, mas na expressão dos corpos, nos movimentos e no seu transitar, nas imagens, na materialidade que cerca os sujeitos, naquilo que é dito sobre esse sujeito.

As informações produzidas foram agrupadas por temas a partir das categorias que mais apareceram nos discursos durante as observações, conversas informais e entrevistas. Após esse agrupamento, esses dados foram interpretados com base na teorização *queer*. A interpretação das informações produzidas permitiu que se verifique os discursos de gênero que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar pelos alunos e quais referências de masculinidades são priorizadas por eles nas apresentações e práticas corporais.

3 MASCULINIDADES: aproximações intrínsecas à reflexão.

No espaço escolar garotos jogam bola, correm pelos corredores, se empurram testando suas forças, falam alto, andam de mãos dadas, querem mostrar que dominam o espaço, abraçam-se, falam das “gostasas”, demonstram afeto, se reúnem em grupos, beijam no rosto, xingam, querem demonstrar liberdade⁴³.

Atos são representações discursivas que acontecem nos espaços escolares e que, na maioria das vezes, são representados a partir da divisão binária de gênero masculino/feminino, na qual existe um comportamento definido para cada um desses polos. Desse modo, os atos e expressões descritas acima são discursos carregados de normas de gênero que regulam e controlam as ações dos jovens nas escolas, com o intuito de que eles não transgridam aquilo que a “natureza” determinou que seriam. No entanto, essas normas podem não estar totalmente incorporadas nesses sujeitos, pois alguns desses discursos demonstram atos que são tidos como não pertencentes a uma “natureza do masculino.”

Desta forma, toda a significação e materialização dessas práticas são discursivamente constituídas, sendo também produzidas e reproduzidas nos espaços escolares. Consideramos, portanto, que nossas práticas discursivas colocam em circulação essas representações que configuram o que é ser masculino ou feminino e quem não pode ser considerado nem um e nem o outro, produzindo sentidos e construindo realidades. Nessa perspectiva “não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem ‘o real’” (LOURO, 2001a, p. 99).

A presente seção tem como objetivo apresentar as produções acadêmicas que servirão de base teórica para este trabalho, a respeito da temática das masculinidades como produção discursiva de gênero, tendo como eixos temáticos norteadores as concepções a respeito da produção dos gêneros, os discursos, a relação sexo e gênero, as masculinidades e o corpo, todos perpassando pelo campo da educação.

A temática da produção das masculinidades ainda é pouco discutida, pois muitas concepções entendem e defendem que a masculinidade é efeito de uma “essência natural” presente no corpo do “macho”, assim, trazer essas questões para o campo da produção social, cultural, histórica e política, exige um aprofundamento em relação àquilo que já foi discutido a respeito dessas questões, uma vez que a temática das masculinidades traz inscrita diversas concepções e conceitos que precisam ser analisados para que se possa ampliar a discussão.

⁴³ Esses são alguns discursos observados durante a realização desta da pesquisa e registrados no diário de campo.

Ao fazermos uma análise das concepções e conceitos que as masculinidades produzem ou que são produzidos a seu respeito, estamos tentando demarcar um ponto de partida para a produção das nossas próprias concepções e conceitos a respeito desse tema. Por outro lado, entendemos que as questões de gênero, sexo, discurso, masculinidades e educação não são conhecidas pela maioria das pessoas para além de uma produção do senso comum e isso fortalece o poder das normas de gênero, por essa razão é imperativo que a análise de tais categorias possa servir para rompermos com esse senso comum e compreender como no espaço escolar os discursos estão atuando na produção das pessoas a partir de um olhar científico sobre essa produção.

As produções selecionadas, a partir dos trabalhos encontrados na pesquisa de estado da arte, conforme descrito na seção anterior, estão categorizadas em nove Dissertações e sete Teses e foram organizados por tema, autor, ano e instituição, como mostra quadro a seguir:

Tabela 2: Dissertações organizadas por título, autor, ano e instituição

DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na Educação Básica	Josué Leite dos Santos	2013	Universidade Federal da Bahia
Os corpos e os processos de docilização na educação: uma leitura foucaultiana.	Vanderlei da Silva Mendes	2014	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Performances e performatividades: negociações sobre gênero e sexualidade nas aulas de educação física.	Adriano Martins Rodrigues dos Passos	2014	Universidade Federal de Goiás
As relações de gênero no espaço da educação física escolar no município de Pio XII - MA	Rarielle Rodrigues Lima	2015	Universidade Federal do Maranhão
Educação e diversidade sexual: a (in) visibilidade nos planos de ensino da área de ciências humanas e suas tecnologias no ensino médio maranhense São Luís	Alberto Magno Moreira Martins	2016	Universidade Federal do Maranhão
Dispositivos e seus efeitos sobre os corpos: cenas de uma escola municipal de Blumenau	Monique Cristina Francener Hammes Schutz	2016	Universidade Regional de Blumenau

A influência dos padrões contemporâneos de corpo para estudantes do Ensino Médio.	Claudio Oliveira da Gama	2016	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social.	Lucas Silvestre dos Santos	2017	Universidade Estadual Paulista
Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em dois CMEI da cidade de Natal – RN	Joao Batista de Oliveira Filho	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes

Tabela 3: Teses organizadas por título, autor, ano e instituição

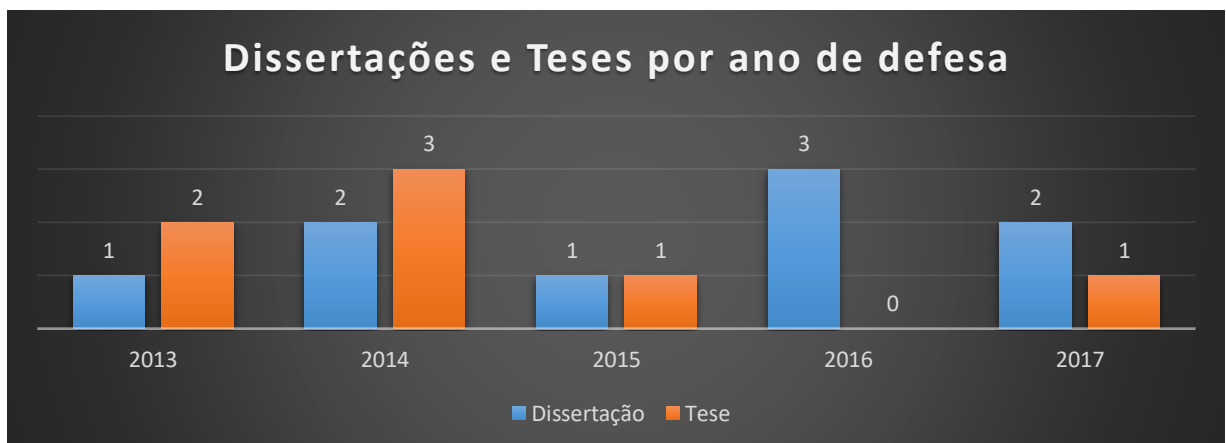
TESES			
TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
A (hétero) normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar	Priscila Gomes Dornelles	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do Ensino Médio e a relação com as violências na escola pública	Maria Aparecida Souza Couto	2013	Fundação Universidade Federal de Sergipe
Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar	Paulo Melgaco da Silva Junior	2014	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Gênero e diversidade na escola: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar	Fabiane Lopes Teixeira	2014	Universidade Federal de Pelotas

Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da educação física	Vagner Matias do Prado	2014	Universidade Estadual Paulista
Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária	Welson Barbosa Santos	2015	Universidade Federal de São Carlos
Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades	Pamplona Renata Silva	2017	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes

Após este levantamento, fizemos algumas verificações que auxiliam na compreensão sobre até onde, as pesquisas realizadas, discutiram como os discursos de gênero produzidos e reproduzidos no espaço escolar atuam na configuração de masculinidades e a partir de quais referências. Assim apresentaremos alguns gráficos que ajudam a entender essa produção:

Gráfico 01: Quantidade de Dissertações e Teses por ano

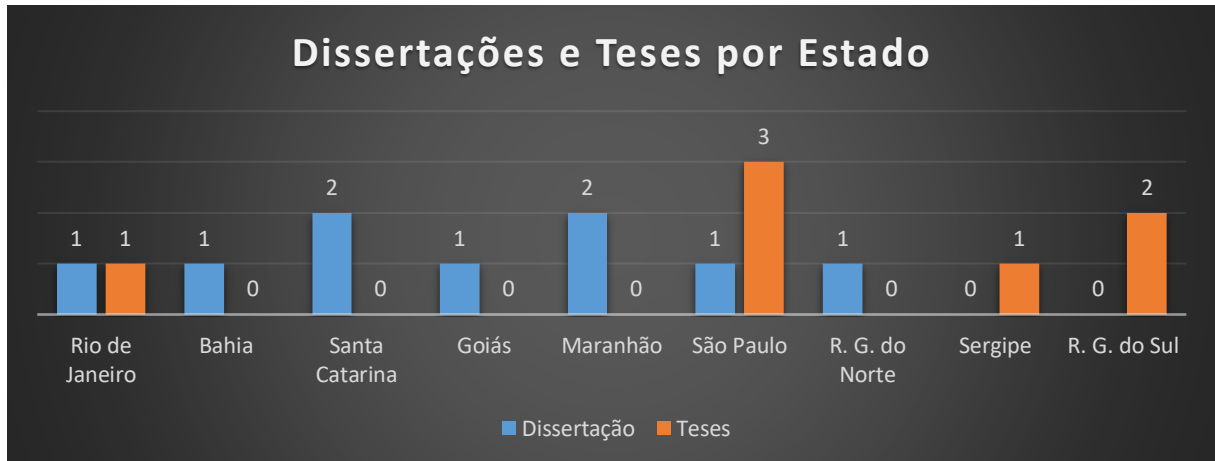


Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

O que podemos perceber é que a diferença entre dissertações e teses que abordam as categorias pesquisadas é pouco mais de 12% maior para dissertações. Tendo-se em conta que o número de Programas de Pós-Graduação no Brasil a nível de mestrado é muito maior que a nível de doutorado, essa diferença se torna pequena. Também consideramos pequena a diferença por ano, pois em todos eles o número de defesas esteve equilibrado, somente em 2016 que não encontramos trabalhos que se aproximassem daquilo que buscávamos.

Nos preocupamos em separar essas produções por unidades federativas do Brasil, buscando perceber onde mais está sendo pesquisado sobre as categorias propostas. Os dados encontrados seguem abaixo no gráfico 02:

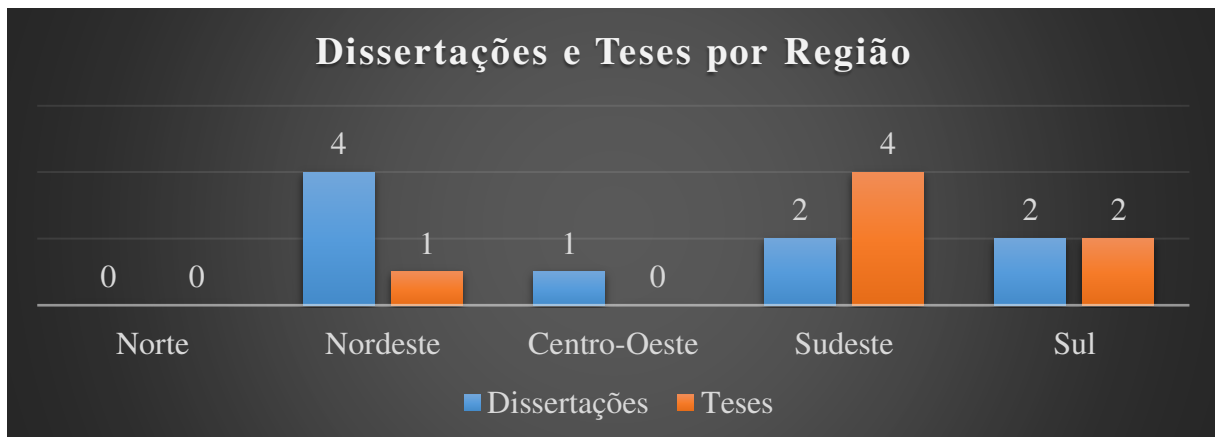
Gráfico 02: Quantidade de Dissertações por estado



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A partir dessa localização por Unidades Federativas, nos preocupamos em fazer um gráfico que mostre a produção desses trabalhos por região, assim poderemos saber em quais regiões estão sendo mais ou menos pesquisadas as categorias que propomos. Seguem os dados no gráfico 03:

Gráfico 03: Quantidade de trabalhos por região.



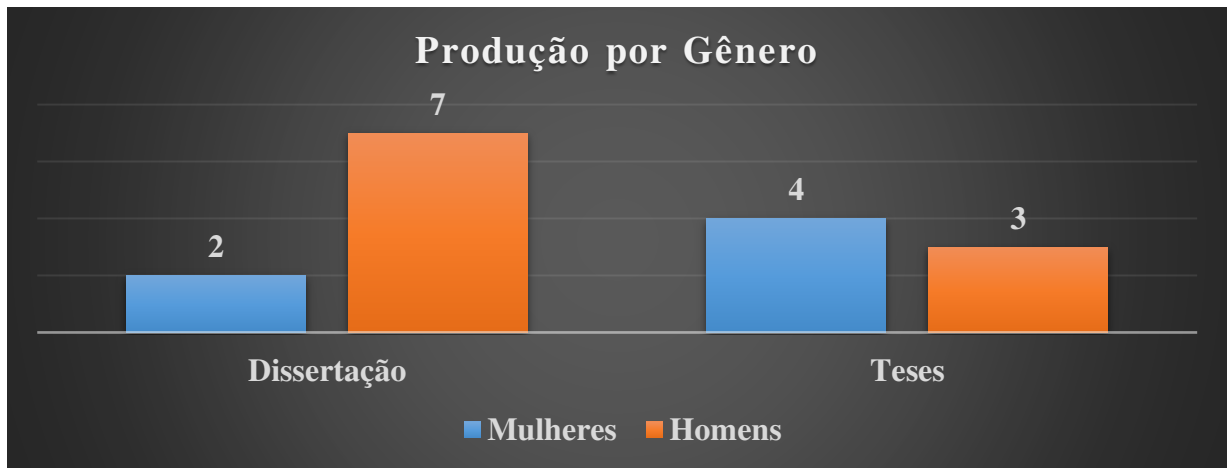
Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No tocante à produção por estado e região percebemos que no caso das Dissertações e Teses a diferença não é muito grande quando se analisa por estado, mas quando a análise é feita por região, já podemos perceber uma certa diferença. No caso das Dissertações, o maior número está na região Nordeste, mesmo essa região sendo a terceira no país em quantidade de programas de pós-graduação, e no caso das Teses, o maior número está na região Sudeste. Na

região Norte não encontramos trabalhos e isso pode ser reflexo do número de programas de pós-graduação na região, que é composto por apenas 238 programas⁴⁴.

Nos preocupamos, também, em fazer uma análise a partir do gênero das pessoas que fizeram as pesquisas, afim de perceber se as categorias pesquisadas estão sendo foco de interesse por maioria de mulheres ou homens.⁴⁵ Foram encontradas sete dissertações produzidas por pessoas com nome socialmente atribuídos a homens e duas por pessoas com nome socialmente atribuídos a mulheres e três teses construídas por pessoas com nomes socialmente atribuídos a homens e quatro produzidas por pessoas com nomes socialmente atribuídos a mulheres, como mostra o gráfico 4, a seguir:

Gráfico 04: Quantidade de trabalhos por gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A partir deste gráfico, percebemos que a grande maioria dos trabalhos encontrados, dez deles, foram desenvolvidos por homens ou pessoas com nomes socialmente atribuídos a homens, ou seja, 62,5% e apenas seis trabalhos foram desenvolvidos por mulheres ou sujeitos com nomes socialmente atribuído a mulheres, ou seja, 37,5%. Com isso, percebemos que os pesquisadores “homens” estão mais preocupados em discutir as questões de gênero relacionadas à masculinidade como construção social histórica e política.

⁴⁴ Dados disponíveis em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>

⁴⁵ Destacamos que o uso dessa divisão do gênero em polos binários masculino/feminino, mulher/homem, está sendo feita aqui por ser a forma usual para esse tipo de análise, no entanto, entendemos que essa forma binária de divisão dos gêneros é um construto histórico-político e que a oposição existente entre esses dois polos e as identidades de cada um são construídas e não inerentes e fixas. Sendo assim, entendemos que a desconstrução da oposição binária pode permitir a abertura de espaços para que se compreenda e se inclua na sociedade as múltiplas formas de masculinidades e feminilidades, ou seja, a referência binária masculino/feminino que normatiza as formas de experiências dos gêneros deixa de ser a única maneira de se pensar essas experiências, pois pensar a lógica do gênero a partir de dois polos implica em uma oposição e “necessária” complementaridade de um polo em relação ao outro se singularizando a masculinidade e a feminilidade (BOGÉA, 2018).

Isso pode ser uma forma da própria divisão binária de gênero que é refletida na produção das pesquisas, pois é tido como muito difícil para um “homem” falar de questões relacionadas a condição da mulher na sociedade e de suas experiências enquanto sujeito social e da mesma forma parece muito difícil da “mulher” falar das experiências dos homens, de suas relações no meio social, das suas subjetividades enquanto sujeito e da sua construção a partir de uma norma de gênero. Dessa forma, esta seção busca dar visibilidade a essas categorias e os entendimentos produzidos a seus respeitois.

3.1 Os ditos sobre masculinidades no espaço escolar

No geral, cada um dos trabalhos encontrados a partir do levantamento do Estado da Arte trouxe alguma contribuição para os estudos de gênero no que se refere às masculinidades, gêneros, discursos, corpos e educação. A forma como cada uma dessas pessoas fez sua pesquisa, as abordagens teórico-metodológicas e, principalmente, os sujeitos, objetos e fenômenos investigados demarcam um ponto de partida para novos questionamentos, olhares e investigações. Dessa forma, cada trabalho está contextualizado em um tempo e espaço.

O trabalho de Josué Leite dos Santos (2013), intitulado de “Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na Educação Básica”, faz uma análise sobre como a escola de educação básica, através dos atos de currículo, se posiciona frente a uma política das masculinidades. Após feita uma análise de conteúdo foi verificada que os caminhos tomados pela escola não estão neutros ou isentos de práticas políticas intencionais.

Vanderlei da Silva Mendes (2014), em sua pesquisa sobre “Os corpos e os processos de docilização na educação: uma leitura foucaultiana”, procurou desenvolver um estudo conceitual e interpretativo acerca do pensamento de Michel Foucault e sua presença no campo da educação escolar, buscando fazer uma análise da relação saber/poder, concretizada nas práticas disciplinares.

No trabalho de Adriano Martins Rodrigues dos Passos (2014), intitulado de “Performances e performatividades: negociações sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física”, faz-se a observação, descrição e análise sobre como se dão as negociações fundamentadas em noções de masculinidade e feminilidade; como alunos e alunas reforçam e/ou contestam valores e normas relativas ao gênero; como as negociações de gênero e sexualidade podem produzir inclusões ou exclusões e como as masculinidades e feminilidades são performadas, vigiadas e avaliadas no cenário de uma Escola Estadual na cidade de Goiânia.

Rarielle Rodrigues Lima (2015) discorre sobre “As relações de gênero no espaço da educação física escolar no município de Pio XII – MA”, compreendendo as concepções de

gênero dos (as) professores (as) de educação física, sobre os modos como direcionam a sistematização dos conteúdos das aulas práticas no Município de Pio XII, tendo em vista, o destaque que tem o aspecto prático na disciplina, diferenciando atitudes e práticas em função do gênero, uma vez que historicamente, a construção da disciplina esteve permeada por discursos que consideram a diferença sexual como natural fincada nos genitais, em consonância com discursos da biologia, da medicina, psiquiatria, etc.

A dissertação de Alberto Magno Moreira Martins (2016), intitulada “Educação e Diversidade Sexual: a (in) visibilidade nos Planos de Ensino da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Ensino Médio Maranhense São Luís”, faz uma análise da abordagem da temática da diversidade sexual, mais especificamente da homossexualidade, na área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Maranhão, tendo como lócus da pesquisa uma escola do Ensino Médio Maranhense, onde foram analisados o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias com foco nos componentes curriculares: Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

“Dispositivos e seus efeitos sobre os corpos: cenas de uma escola municipal de Blumenau”, de Monique Cristina Francener Hammes Schutz (2016), faz uma análise na escola contemporânea sobre as continuidades e atualizações dos dispositivos disciplinares, a saber: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, e seus efeitos sobre os corpos. Infere-se que a vigilância hierárquica, por meio do espaço e do tempo, produz corpos: silenciados, enfileirados, organizados, comportados, controlados, adestrados e enclausurados, que são polícia de si e dos outros, cúmplices uns com outros, livres, participativos, obedientes, consumistas, resistentes.

Claudio Oliveira da Gama (2016) ao dissertar sobre “A influência dos padrões contemporâneos de corpo para estudantes do ensino médio”, analisa as consequências dos estereótipos de corpo na constituição de identidades de adolescentes, estudantes do Ensino Médio do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Os dados coletados pelo autor mostraram que o grupo apresenta preocupações com sua estética e as atrelam ao sucesso e ao prazer, versaram sobre o preconceito contra o corpo que não se adequa aos quesitos da moda, relataram sobre *bullying* e o julgamento atrelado a aparência nas rodas sociais e demonstraram buscar seu espaço na moda e a aprovação dos outros.

O texto dissertativo “Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social” com autoria de Lucas Silvestre dos Santos (2017), teve como objeto central as relações e expressões dos corpos juvenis dentro dos espaços escolares, frente à cultura de

dominação e disciplinação existente nessas instituições. O trabalho mostra que existe um choque de culturas dentro do espaço escolar e que esta instituição acaba por reproduzir uma cultura de dominação, disciplinação, padronização e silenciamento dos corpos juvenis, apresenta um discurso de corpo voltado numa perspectiva biologicista e não considera as manifestações culturais desses.

Em “Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em dois CMEI da cidade do natal – RN”, João Batista de Oliveira Filho (2017) faz uma investigação em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de Natal - RN. A partir da contribuição de produções do campo pós-estruturalista em educação e realizando mestiçagens entre estudos de gênero, estudos culturais e estudos foucaultianos, discute práticas curriculares envolvidas em questões de gênero e sexualidade em turmas de crianças de 5 anos de idade.

Priscila Gomes Dornelles (2013), em sua tese “A (hétero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar”, discute e analisa como e quais processos de normalização do gênero e da sexualidade são postos em movimento no discurso pedagógico de professores/as que atuam na disciplina de Educação Física no Vale do Jiquiriçá/BA. Discute como o gênero binário, em articulação com os discursos regionais, faz funcionar o enunciado “prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto”, expresso no rechaço dos meninos ao toque em outros meninos e na naturalização das manifestações de desejo “atrevidas” de meninos em relação às meninas nas aulas de Educação Física.

“Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública” é a pesquisa em que a pesquisadora Maria Aparecida de Souza Couto (2013), buscou desvendar as representações de masculinidades e feminilidades de alunos/as do ensino médio da escola pública e o modo como tais representações relacionam-se à ocorrência de episódios de violência no cotidiano escolar. A pretensão, também se voltou para as representações de docentes, da forma como eles/as percebem o seu papel na construção das identidades de gênero dos/as alunos/as.

Os estudos doutorais de Paulo Melgaco da Silva Junior (2014), acerca de “Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar”, investigou como as identidades de gênero, sexualidade, masculinidade e raça são construídas nas salas de aula de arte e interagem com outras relações sociais que nelas se desenvolvem. A pesquisa constatou que é possível caminhar para além da denúncia e partir para anúncios que se concretizem em ações e reflexões desestabilizadoras dos discursos colonizadores e heteronormativos.

O trabalho de Fabiane Lopes Teixeira (2014), “Gênero e diversidade na escola - gde: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar”, investigou narrativas de profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola - GDE. Nas produções narrativas sobre diversidade sexual na escola, analisou a fabricação do sujeito normal da escola, trazendo o conceito de currículos praticados para se pensar que as experiências vivenciadas pelos sujeitos são construções culturais que regulam e produzem as identidades a partir de uma lógica heteronormativa.

Vagner Matias do Prado (2014), em sua tese sob o título: “Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da educação física”, ao contar com o aporte teórico de estudos pós-estruturalistas e da teoria queer, compreendeu de que maneira os discursos utilizados pela disciplina produzem marcas associadas ao gênero e a sexualidade, tendo a heterossexualidade como base normativa. O trabalho investigou como sujeitos que questionam os padrões de normalidade heterossexual são representados nos espaços escolares e como constroem resistências para transitarem por eles.

Welson Barbosa Santos (2015), ao discorrer sobre “Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária”, objetivou contribuir para a edificação de saberes sobre a construção da masculinidade adolescente frente à heteronormatividade. A partir do material colhido, foram buscados possíveis entendimentos dos componentes e processos sociais de constituição das identidades de adolescentes do sexo masculino e interdependências entre as categorias que foram levantadas. Ainda, a discussão pretende contribuir no entendimento de como as masculinidades na adolescência são determinadas, vivenciadas e repassadas.

Pamplona Renata Silva (2017) ao tratar sobre “Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades”, fez uma análise de aspectos das transmasculinidades a partir dos relatos autobiográficos de quatro transhomens brasileiros. O objetivo proposto fundamenta-se na compreensão de que as transmasculinidades, quando comparadas a outras minorias sexuais e de gênero, apresentam menos visibilidade política. Entretanto, na sociedade brasileira, nos últimos anos, essa visibilidade tem se constituído aos poucos mediante certo ativismo exercido pelos transhomens.

A partir das produções apresentadas, podemos perceber que os estudos que têm como foco a categoria masculinidades ou gênero, discursos, corpo e educação, produzidos nos anos de 2013 a 2017, ainda são poucos. Mesmo com o crescimento das discussões a respeito das

questões relacionadas aos gêneros e as sexualidades ocorridas nesse período de tempo, essas categorias juntas não aparecem como tema de interesse pelos pesquisadores.

Muitos trabalhos trazem essas categorias sendo analisadas separadas, e a partir de diversos sujeitos de pesquisa, o que nos mostra a multiplicidade de possibilidades para se trabalhar com as questões de gênero e, principalmente, a extrema necessidade de se discutir essas questões nas diversas áreas e com diversos objetos. Todos os trabalhos analisados mostraram um campo diferente onde os discursos de gênero estão sendo produzidos e reproduzidos, bem como as diversas motivações para esses trabalhos.

Isso nos leva a crer que, tomando o contexto de onde a pesquisa é realizada, cada espaço apresenta uma forma diferente de produção e reprodução das normas de gênero e, desse modo, o discurso que coloca essas questões no campo das produções da natureza perde todo o sentido. Tudo isso só confirma a análise que nos propomos a fazer a partir das abordagens do pós-estruturalismo e da teoria *queer* de que as verdades relacionadas aos gêneros dependem do tempo, espaço e das relações de poder que as constituem. No item a seguir veremos a importância do pós-estruturalismo para as pesquisas sobre gênero.

3.2 O Pós-Estruturalismo

O pós-estruturalismo é um movimento filosófico que tem seu início por volta de 1960 e, ao longo do tempo, tornou-se uma influência, não só para a filosofia, mas abrangendo grandes áreas temáticas como literatura, política, arte, cultura, história, sociologia e educação. Mesmo influenciando um leque mais amplo de áreas temáticas, o pós-estruturalismo não ocupa uma posição muito elevada dentro das grandes abordagens teórico-metodológicas por ser visto como se posicionando na contramão de valores e normas morais estabelecidas. O próprio fazer ciência, suas grandes metodologias e abordagens e sua busca por “verdades” absolutas e universais são questionados pelo pós-estruturalismo.

As pessoas que mais se destacam nesse movimento são, segundo Williams (2013): Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Michel Foucault e Júlia Kristeva. Esses pensadores e essa pensadora, por meio de seus estudos, trazem a ideia de que o significado é uma construção diretamente relacionada com o contexto em que está inserido, o que coloca em questão a universalidade de uma série de “verdades” tidas como absolutas.

Cada uma das pessoas que pensou o pós-estruturalismo construiu formas próprias de análise, como a gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia e a semioanálise. Cada uma delas direcionou sua análise para uma instituição específica como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e à própria filosofia. Tudo

isso, buscando a teorização de uma extensa gama de meios, como a leitura, a escrita, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema e a comunicação eletrônica.

O pós-estruturalismo consiste, portanto, em uma abordagem que problematiza a filosofia do sujeito e da consciência e rompe com a concepção de um ser humano essencialista e universal. Nesse sentido, permite-se pensar em uma multiplicidade de experiências possíveis vivenciadas em diferentes contextos e por diferentes sujeitos (WILLIAMS, 2013).

A partir dessa perspectiva, Peter (2000, p. 9) fala que o pós-estruturalismo tem como objeto teórico de análise o “estruturalismo” e busca superar vários aspectos desse movimento que o precedeu. Isso ocorreu porque, a partir do desenvolvimento teórico do estruturalismo francês, durante os anos 1950 e 1960, “levou a institucionalização de um ‘megaparadigma’ transdisciplinar, contribuindo para integrar as chamadas ‘humanidades’ e as ciências sociais, mas o fez sob uma forma exageradamente otimista e *científica*”.

Sua pretensão de *status* de “megaparadigma” baseava-se na centralidade da linguagem na vida cultural e social humana, considerada como sistema semiótico ou como sistema de significação auto-reflexivo. O estruturalismo era, nesse sentido, parte da “virada linguística” empreendida pela filosofia ocidental (PETER, 2000, p. 10).

As origens da tradição linguística do estruturalismo estavam baseadas no formalismo europeu do final do século XIX e foram transformando-se a partir da influência de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, a partir do programa de pesquisa dominante em linguística. O estruturalismo, também penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na estética, nos estudos de cultura popular, etc., a partir de autores como Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, dentre muitos outros.

Ao adentrar em amplas e diversificadas áreas, o estruturalismo foi “transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistema de significação”. É por essa pretensão do estruturalismo de se transformar em uma espécie de “megaparadigma” para as ciências sociais que o pós-estruturalismo vai se posicionar como uma resposta, buscando a descentralização das estruturas, da sistematicidade e da pretensão científica do estruturalismo, “criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (PETERS, 2000, p. 10).

Desse modo, o pós-estruturalismo representa uma ruptura com estruturas estabelecidas de significado, referência na linguagem, entendimento, sentidos, artes, identidade, senso de

história e do papel dela no presente e do entendimento da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. Williams (2013) diz que a palavra ruptura não deve ser vista como algo negativo, pois ela representa um aspecto importante do pós-estruturalismo, que é seu poder de resistência e trabalho contra verdades e posições estabelecidas.

Assim, o pensamento pós-estruturalista, é uma ferramenta nas lutas contra a discriminação relacionada a sexo e gênero, inclusão e exclusão baseadas na concepção de raça, desigualdade com base na diferença entre classes, “ele alerta contra a violência, às vezes ostensiva, às vezes oculta, de valores estabelecidos como uma moral estabelecida, um cânone artístico ou uma estrutura legal fixada” (WILLIAMS, 2013, p. 17). No entanto, isso não significa que o pós-estruturalismo esteja trabalhando fora ou negando essas estruturas, mas ele atua por dentro delas na busca de transformá-las.

No campo das pesquisas educacionais, o pós-estruturalismo abre espaço para que reflitamos sobre as possibilidades de verdades contidas em múltiplas formas de comportamentos, perspectivas, currículos, etc., trazendo uma visão heterogênea dos processos que envolvem a educação e rompendo com a ideia de um conhecimento revelado e pré-existente. O pós-estruturalismo vê o processo de significação, e também as questões do conhecimento, como indeterminados e incertos. Nessa perspectiva, o significado não possui um caráter de pré-existente, “ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção” (SILVA, 2005, p. 123).

Todo significado que é entendido e identificado na sociedade, ou seja, todo significado é o que é porque socialmente ele foi configurado dessa forma em um campo de relações de poder. Em vista disso, no pós-estruturalismo a atenção é ampliada do “significado” para os processos de significação, a preocupação muda o foco daquilo que era definido como “verdade” para os processos pelos quais aquilo passou a ser considerado “verdade”.

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é *considerado* como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro. (SILVA, 2005, p. 123 – 124).

A centralidade no papel da linguagem e do discurso para a construção das significações na constituição social e na avaliação das epistemologias é uma grande contribuição do pós-estruturalismo, uma vez que defende a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e

poder. Essa posição reafirma a importância da estrutura, mas não na constituição do sujeito, e sim na determinação das diferentes posições de sujeitos que emergem nas relações sociais.

Ao mesmo tempo, o pós-estruturalismo contesta as teorizações que prometem conhecer e explicar a realidade a partir de perspectivas totalizantes e universais. De modo geral, rejeita as definições que encerram “verdades” como absolutas sobre a constituição do mundo, pois essa constituição depende do contexto histórico e dos processos experienciados por cada sujeito (MAYER, 2014).

Muitas vezes o pós-estruturalismo é confundido com o pós-modernismo, no entanto, como demonstra Silva (2005), mesmo compartilhando alguns elementos comuns, como a crítica do sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo, ambos estão em campos epistemológicos diferentes. O pós-estruturalismo está centrado na teorização da linguagem e do processo de significação, enquanto o pós-modernismo possui como campo e objeto o “modernismo”.

Mesmo alguns estudiosos usando o pós-modernismo como sinônimo do pós-estruturalismo, existem particularidades entre os dois termos, pois ambos possuem preocupações teóricas diferentes. Essas diferenças ficam claramente visíveis na genealogia histórica de cada um.

Isso permite enfatizar a peculiaridade filosófica do pós-estruturalismo como um movimento que começa na França no início dos anos 60 e que tem fontes específicas de inspiração no trabalho de dois filósofos alemães, Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger. O pós-modernismo, em contraste, desenvolve-se a partir do contexto do alto modernismo estético, da história da avant-garde artística ocidental e, em particular, da inovação e do experimentalismo artístico que se seguiram à crise da representação que culminou com o cubismo, o dadaísmo e o surrealismo. (PETER, 2000, p. 17).

Para o pós-estruturalismo, portanto, é o dado concebido como certo, verdadeiro e universal que deve ser investigado, pois é necessário se repensar a própria forma de como se dá a construção do conhecimento científico, os métodos, técnicas e a sua atuação na sociedade, tendo em vista as relações de poder que envolvem esses conhecimentos. Assim, tenta se rever o lugar ocupado pela ciência enquanto possuidora dos discursos que buscam e constroem “verdades” universais e absolutas.

Mayer (2014), aponta que a partir da descrição de processos de diferenciação e de hierarquização social, o pós-estruturalismo busca problematizar como esses processos produzem corpos, posições de sujeitos e identidades. Desse jeito, pode se explicar as relações de dominação existentes na sociedade que vão além dos aspectos econômicos, mas estão presentes nas questões de gênero, étnicas e de sexualidade. Isso porque o sujeito, na perspectiva

do pós-estruturalismo, é uma invenção cultural, social e histórica, não tendo em si nenhuma essência original, orgânica, biológica ou natural que o defina, logo, o sujeito só existe a partir de um processo de produção social e cultural (SILVA, 2005).

Nessa perspectiva, Michel Foucault⁴⁶ compreende que o sujeito é efeito do discurso e do poder. Ele é resultado das relações de poder inseridas no seu contexto social. É a partir dessas relações que ele é constituído enquanto sujeito de um determinado tipo, assim o louco, o prisioneiro, o homossexual, não são resultados de um estado prévio que os define dessa maneira, mas são resultados de significações feitas a partir de aparatos discursivos e institucionais que os definem de tal maneira e em tal configuração.

Entender o sujeito dessa perspectiva é uma tarefa difícil, pois, segundo Butler (1998), parece que o sujeito perde a sua capacidade de agir e é apenas constituído. No entanto, ela explica que o caráter de constituição do sujeito é a pré-condição de sua capacidade de ação. Sendo o sujeito constituído a partir de aparatos de poder, ele é retirado da condição de um efeito da natureza e garante assim a sua capacidade de ação, pois a sua constituição passa a ser social.

[...] se o sujeito é constituído pelo poder, esse poder não cessa no momento em que o sujeito é constituído, pois esse sujeito nunca está plenamente constituído, mas é sujeitado e produzido continuamente. Esse sujeito não é base nem produto, mas a possibilidade permanente de um certo processo de resignificação, que é desviado e bloqueado mediante outro mecanismo de poder, mas que é a possibilidade de retrabalhar o poder. (BUTLER, 1998, p. 22).

Destarte, o sujeito está em um constante processo de significação, pois toda a sua vida está envolvida em relações discursivas e de poder, externas a ele. O espaço escolar é um desses locais onde as relações de poder estão constituindo as pessoas o tempo inteiro e esse sujeito não se percebe como efeito dessa estrutura e se torna “o ponto de transferência daquela repetição”, baseada em “princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais”. São essas matrizes de poder que produzirão um “sujeito viável” (BUTLER, 1998, p. 18).

Para o pós-estruturalismo, o sujeito pode estar muito além das estruturas constituídas a partir de verdades científicas, pois define o pensamento como um processo que caminha junto as verdades científicas, mas, também, independente delas. Desse modo, assim como a arte que está aberta a diferentes sentidos de valor e permite múltiplas interpretações, sentimentos e respostas, deveriam ser as experiências dos sujeitos, as estruturas, as verdades, os discursos e a

⁴⁶ Esta afirmação está fundamentada nas leituras feitas de parte da obra de Michel Foucault e que constam das referências deste trabalho.

própria significação do sujeito sobre si e não uma busca por explicá-lo como unicamente essencial, predefinido ou explicável por evolução natural (WILLIAMS, 2013).

A influência dos primeiros autores pós-estruturalistas tem sido muito grande e tem inspirado uma variedade enorme de pesquisas e análises nos campos dos estudos feministas, da psicanálise, da teoria literária, da antropologia, da sociologia, da política, da cultura, da história, dos estudos pós-coloniais, estudos de gênero e sexualidade, dentre muitos outros.

O pós-estruturalismo, portanto, contribui para este trabalho ao dar ênfase à importância da linguagem e do discurso para a produção dos sujeitos. Outra vertente teórica que pode ser considerada um desdobramento do pós-estruturalismo e que contribuirá como suporte de sustentação teórico-metodológico deste trabalho por trazer a compreensão do gênero como um conjunto de normas que regulam a produção dos corpos sexuados, é a teoria *queer*.

3.3 A teoria *Queer*

Em meados de 1980, surgem os estudos *queer*, baseados em uma perspectiva pós-estruturalista de análise para os gêneros e as sexualidades. *Queer* foi o termo usado pela pesquisadora Tereza de Lauretis em uma conferência nos Estados Unidos com o propósito de demarcar uma nova proposta teórica, diferente dos estudos gays e lésbicos existentes, que operavam com concepções de identidades sexuais fixas (MISKOLCI, 2009).

O surgimento da teoria *queer*, enquanto instrumento de estudo, remonta ao período do “fim da chamada Revolução Sexual, dos movimentos liberais feministas e gays e do – hoje sabemos – curto período de despatologização da homossexualidade que começou com sua retirada do manual internacional de doenças mentais” (MISKOLCI, 2014, p. 11).

Com o auge da epidemia de AIDS nos anos 1980, ficou claro que o desejo homossexual ainda era visto pela sociedade como uma ameaça. Em 1973, a homossexualidade deixava de ser considerada uma doença mental, porém com a epidemia da AIDS, ela passou a ser considerada uma patologia em termos epidemiológicos, pois passou-se a considerar os homossexuais como os causadores e transmissores da AIDS.

Nesse contexto, as pessoas que eram considerados homossexuais e dissidentes de gênero, passaram a ser tratados como uma ameaça àquilo que se tinha como ordem social legítima, baseada na heterossexualidade, na reprodução e amparada no modelo de família tradicional. Até este contexto, o termo *queer* era usado como uma forma de injúria, de preconceito, de discriminação, de menosprezo, pois as pessoas não escondiam que sentiam nojo e desejo pela eliminação desses sujeitos (MISKOLCI, 2014).

No entanto, o termo *queer*, além de denominar e fazer surgir uma linha de pensamento e pesquisa, representa um ato político de ressignificação, pois toma aquilo que era significado como injúria ou algo que deveria causar vergonha e o transforma em uma categoria de luta contra as estruturas normalizadoras que no decurso da história buscavam excluir, marginalizar ou mesmo eliminar as pessoas que não estavam dentro da referência que a sociedade estabeleceu para os gêneros. Essas mesmas estruturas continuam atuando nas sociedades atuais e tentam sempre fortalecer e legitimar os seus discursos como “verdades universais”. É nesse sentido, que Louro (2004) diz que o *queer* tenta pôr em movimento aquilo que se tem como subversivo, se arrisca em fazer o impensável, faz balançar as estabilidades e certezas.

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis e *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 7-8).

O termo *queer*, segundo Louro (2004), que possuía uma carga muito grande de estranheza e deboche, é ressignificado por alguns grupos que lutam pelas questões homossexuais e passa a significar uma perspectiva de oposição e de contestação, se colocando contra a normalização de onde quer que ela venha. Por esse motivo, é a heteronormatividade compulsória, com o seu sistema de normalização e seus discursos de naturalidade/normalidade, que são os principais alvos de contestação do *queer*.

Nos Estados Unidos, o *queer* surge a partir de movimentos sociais homossexuais, pois com a negação do governo em dar resposta a epidemia de AIDS, vários grupos homossexuais se organizaram na tentativa de forçar o governo a agir de alguma maneira sobre o problema AIDS. É nesse contexto que emerge a política *queer*, “como um contraponto crítico em desacordo com o movimento gay e lésbico estabelecido em seu esforço de se adequar a padrões normativos” (MISKOLCI, 2011, p. 49).

No Brasil, segundo Miskolci (2011), diferentemente do que aconteceu nos Estados Unidos, o então movimento homossexual brasileiro conseguiu manter um bom diálogo com o Estado, o que gerou a criação de um programa assistencial de informações, tratamentos e proteção contra a AIDS que pode ser considerado um dos melhores do mundo⁴⁷. Dessa forma,

⁴⁷ No Brasil, os movimentos de luta contra a AIDS começaram junto ao processo de redemocratização do país e de grandes discussões no que se refere à saúde no meio social, nos quais movimentos de reforma sanitária realizaram a VIII Conferência Nacional de Saúde em 1986 e a proposição do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988. Com a rápida disseminação do HIV a partir da década de 1980, iniciativas de políticas públicas em resposta a essa epidemia começaram a ser elaboradas a partir da mobilização social e dos governos estaduais, o que serviu

no Brasil, os questionamentos que formam os estudos *queer* surgiram primeiro no meio acadêmico.

No Brasil, o antropólogo Néstor Perlongher⁴⁸ começou como uma voz solitária a denunciar os intuitos biopolíticos, que buscavam criar análises sobre a hegemonia política heterossexual e que estavam ganhando força no cenário nacional, até mesmo no desenvolvimento de pesquisas na área da sexualidade. Com a morte de Perlongher em 1993, algumas feministas continuaram seu legado e buscaram novas significações do pensamento *queer*. Dentre essas feministas, destaca-se a historiadora Karla Bessa que é considerada uma das primeiras intelectuais a resenhar e apresentar artigos em congressos sobre a forma de pensar política e intelectual *queer*. “De qualquer maneira, tudo indica, o primeiro artigo brasileiro a apresentar um estado da arte sobre essa linha foi o ‘Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação’ (2001) de Guacira Lopes Louro” (MISKOLCI, 2014, p. 13).

de pressão para um posicionamento do governo federal. Em 1985 foi fundada a primeira Organização Não Governamental (ONG) com atividade em HIV/AIDS no país – Grupo de Apoio à Prevenção da AIDS (GAPA) e criaram-se os Programas Estaduais de DST/AIDS em 10 estados. A partir daí o Ministério da Saúde começa a fazer campanhas nacionais sobre prevenção, uso de preservativos, seringas e agulhas esterilizados e individuais, controle da qualidade do sangue e hemoderivados e campanhas de informação à comunidade, criando em 1986 o Programa Nacional de DST e AIDS (PN-DST/AIDS), que em 2003 foi considerado referência mundial por diversas agências internacionais. O programa teve todo esse reconhecimento mundial, não só pela oferta universal e gratuita dos ARV, mas por abranger vários ministérios e manter um diálogo permanente com os movimentos sociais e comunidade científica. (VILLARINHO, *Et al.*, 2013).

⁴⁸ Militante e dirigente estudantil do Partido Obrero, estudante de sociologia e homossexual assumido, Néstor Perlongher logo entraria em conflito com o “machismo” das estruturas partidárias de esquerda na conturbada década de 1970. Pouco depois da criação da Frente de Liberación Homosexual de la Argentina (FLH), aderiu a ela e produziu uma mudança radical na organização, passando de um centralismo democrático à organização federativa de grupos. Ele mesmo fazia parte do Grupo Eros, de onde importava o seu forte carisma na condução da FLH. Sob a influência de “Rosa”, como o apelidavam em alusão à Rosa Luxemburgo, a Frente desenvolveria uma ampla atividade de propaganda, apoio a greves e protestos estudantis, articulações com as feministas e organização de grupos de estudo. Em 1981, Perlongher emigrou para o Brasil, onde cursou o mestrado de Antropologia Social na Universidade Estadual de Campinas. Lá, dedicado ao estudo e à pesquisa etnográfica, produziu um trabalho pioneiro na antropologia brasileira: *O negócio do michê, prostituição viril em São Paulo*, obra publicada em português (Brasiliense, 1987) e em espanhol (La Urraca, 1993). Acadêmico e poeta, também é autor de uma vasta produção de poesia “neobarroca” (ou como ele mesmo a denominou na sua rebelde e corrosiva irreverência: “neobarrosa”). Faleceu devido a complicações decorrentes do vírus HIV, em 26 de novembro de 1992. (ENCICLOPÉDIA LATINO AMERICANA <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/p/perlongher-nestor>).

O seu livro *O negócio do michê, prostituição viril em São Paulo, obra que inspirou, ainda na graduação, o autor desta dissertação a adentrar nos estudos de gênero a partir das masculinidades, é um estudo sobre prostitutos masculinos de características viris*, e que, por procurar acentuá-las até a estereotípias, são chamados de “michês machos”. Apesar de sua prática, o michê macho não se considera homossexual, pois, em seu discurso, as relações homossexuais que estabelece são colocadas como trabalho, algo que se faz em troca do dinheiro, e não do prazer. Portanto, o livro trata de descrever detalhadamente a realidade das relações desse grupo tido como marginal, que parece pertencer a outro mundo completamente distante do nosso, mas essas relações estão presentes em nossa sociedade. O que ele – autor e livro – quer mostrar é que essas relações e esses grupos marginalizados e excluídos da sociedade, que de alguma forma se distanciam dos valores por ela disseminados, estão, também, os reproduzindo e tornando possível a sua existência.

A partir daqui, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, começaram a publicar trabalhos que representavam uma ruptura, no sentido de trazer algumas diferenças com aquilo que se vinha produzindo sobre sexualidade e gênero no país, com “um olhar mais crítico à hegemonia heterossexual e um foco menos ‘minoritarizante’ com às sexualidades dissidentes” (MISKOLCI, 2014, p. 14).

O que possibilita o surgimento do movimento *queer* vai além de questões pontuais das políticas e dos estudos gays e lésbicos, por isso deve ser compreendido como inserido em um quadro mais amplo do pós-estruturalismo, pois “efetivamente, a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizam noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação” (LOURO, 2004, p. 40).

Segundo Miskolci (2009), os teóricos *queer* encontram nas obras de Michel Foucault e Jaques Derrida, aquilo que utilizariam e ainda usam como conceitos e métodos para suas abordagens. As principais obras destes autores usadas pelos teóricos *queer* são os livros *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1976) de Michel Foucault e *Gramatologia* (1967) de Jaques Derrida.

A afirmação que Foucault (1988) faz, de que a sexualidade é um dispositivo histórico de poder que teve seu desenvolvimento nas sociedades ocidentais modernas desde o século XVIII e que possuiu como base a inserção do sexo em um sistema de utilidade e regulação social, foi o ponto de partida para esses teóricos. A sexualidade passa a ser vista como um dispositivo que opera a partir de um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais e por essa razão, sua compreensão exige a análise de diversos elementos que formam as regulações sociais, tais como os discursos, instituições, arquitetura, morais, enunciados científicos, etc. De Jaques Derrida, os teóricos *queer* incorporam o conceito de complementaridade e à perspectiva metodológica da desconstrução.

A complementaridade mostra que significados são organizados por meio de diferenças em uma dinâmica de presença e ausência, ou seja, o que parece estar fora de um sistema já está dentro dele e o que parece natural é histórico. Na perspectiva de Derrida, a heterossexualidade precisa da homossexualidade para sua própria definição, de forma que um homem homofóbico pode-se definir apenas em oposição àquilo que ele não é: um homem gay. Este procedimento analítico que mostra o implícito dentro de uma oposição binária costuma ser chamado de desconstrução. (MISKOLCI, 2009, p. 153).

Nessa perspectiva, a teoria *queer* busca mostrar que estamos inseridos em um sistema de linguagem/discurso que opera em binarismos, no qual aquilo que é tido como hegemônico se constrói a partir de uma oposição àquilo que é tido como inferior e subordinado. A

heterossexualidade só existe em oposição a homossexualidade ou as masculinidades só existem em oposição às feminilidades, tidos como seu oposto, negativo, inferior, subalterno, abjeto. Aquilo que é visto como o outro, funciona como o meio do hegemônico se constituir, por exemplo, o masculino é significado a partir daquilo que é tido como não pertencente ao feminino.

Seguindo essa perspectiva, Miskolci (2009) aponta que a partir dessas compreensões, teóricos como Eve K. Sedgwick, Gayle Rubin, David M. Halperin, Judith Butler e Michael Warner, iniciaram diversas análises sociais, nas quais o binarismo hétero/homossexual eram colocados como centrais para as análises da organização da vida social contemporânea.

A partir dessas pessoas que fizeram vários estudos, a teoria *queer* coloca o dispositivo da sexualidade como um dos pontos principais para as análises da ordem social ao mostrar que esta se baseia na heterossexualidade, através de um dispositivo que a naturaliza e a torna compulsória. A preocupação, portanto, da teoria *queer* é com essa heterossexualidade, a identidade sexual considerada “normal”.

Nesse sentido, Silva (2005) diz que a identidade homossexual é considerada um problema, pois a heterossexualidade é tida como a norma invisível relativa a todas as outras formas de sexualidade, assim, qualquer identidade sexual que seja tida como diferente é considerada um desvio da norma. É buscando questionar a heterossexualidade como norma que a teoria *queer* vai demonstrar que as identidades não encerram em si mesmo suas definições, mas elas são sempre construídas em uma relação com o outro, mostrando que a identidade é resultado de um processo social de significação e não efeito da natureza.

É nesse processo de significação que as hierarquias se legitimam, e se mantem hegemônicas, pois a atribuição de significados está sujeita a relações de poder, nas quais alguns grupos sociais ocupam posições na sociedade que os legitimam e impõem aos outros os seus significados. É dessa maneira que a heterossexualidade é colocada hierarquicamente como sexualidade dominante, normal, hegemônica e a homossexualidade como o desvio dessa norma.

A teoria queer, entretanto, quer ir além da hipótese da construção social da identidade. Ela quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras. Na hipótese da construção social, a identidade acaba, afinal, sendo fixada, estabilizada, pela significação, pela linguagem, pelo discurso. (SILVA, 2005, p 46).

Pensar *queer* é ir além das barreiras normalizadoras que regulam a vida social, é desconfiar de sujeitos sexuais estáveis e fixos, focando nos processos sociais classificatórios, hierarquizadores, ou seja, pensar *queer* é olhar para os processos sociais de normalização dos

comportamentos que geram a ilusão de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares (MISKOLCI, 2009).

O *queer* é não considerar apenas aquilo que é permitido, mas pensar o diferente, considerar o impensável e até aquilo que é proibido pensar. É “questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” a partir de uma epistemologia que, nesse sentido, é considerada “perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (SILVA, 2005, p. 46).

Nesse sentido, neste trabalho, teremos como caminhos norteadores esse pensamento *queer* que questiona sexualidades estáveis e coloca o gênero como uma construção histórica e política, inserida em um processo de regulação que normaliza e exerce um controle social, não só sobre comportamentos, mas sobre os próprios corpos. No próximo item, veremos como se dá essa construção e internalização do gênero e os processos sociais de significação que estão envolvidos.

3.4 A Construção Social dos Gêneros

Pensar o gênero, a partir da perspectiva de construção social, nos permite entender como a sociedade está constituída e as razões pelas quais determinadas pessoas ocupam determinados lugares em sociedade. O próprio corpo e a forma como ele se apresenta está configurado a partir de diversos marcadores de gênero. O gênero deve ser visto como um importante instrumento de análise para se entender as configurações sociais.

É nesse sentido que o gênero, como categoria analítica, surge da efervescência do século XX como uma nova proposta teórico conceitual. Entre as décadas de 1930 e 1970, surgem movimentos que problematizam a produção do conhecimento a partir de um viés crítico, que geraram os estudos feministas e estudos de mulheres. Após a consolidação desses estudos, a partir de sua ampliação em vários campos do conhecimento, tendo como ponto de partida a crítica aos vieses androcêntricos, “as mulheres feministas do campo acadêmico visaram ampliar, nas ciências humanas e sociais, o escopo das reflexões para adotar uma nova proposta teórico-conceitual – os estudos de gênero” (MATOS, 2008, p. 336).

Nessa perspectiva, “as mudanças no contexto político e social da década de 1960, além da aliança entre militância e academia” (LIMA, 2015, p. 29), foram responsáveis pela formação de um campo de saber “específico sobre as mulheres”, tendo como marca a interdisciplinaridade nas várias áreas das ciências humanas. Esse campo de saber deu maior visibilidade às mulheres e atuou profundamente nos questionamentos a pressupostos tradicionais da ciência. Passou-se

a questionar a objetividade, a neutralidade, o distanciamento e a isenção, elementos fundamentais a época para uma produção científica que se dizia legítima.

As pesquisadoras feministas da época escreviam em primeira pessoa, assumindo que suas questões eram pertinentes e que os estudos das mulheres buscavam mudanças. Nesse sentido, transformar as mulheres em objeto da ciência foi um dos méritos destes estudos, porém isto não foi o suficiente para alterar o estatuto marginal dos estudos sobre a mulher dentro das ciências humanas. (LIMA, 2015, p. 29).

A utilização do conceito de gênero aparece a partir do momento que as intelectuais feministas da academia e da militância, por volta da década de 1970, buscam dar ênfase na construção social das distinções baseadas no sexo. Louro (2001a) destaca que o feminismo, tido nesse período como a “segunda onda”, passa a questionar não só as questões sociais e políticas, mas busca uma construção propriamente teórica.

Nesse contexto, o conceito de gênero surge como uma forma de negar o determinismo presente nas construções sobre o sexo e sobre as diferenças sexuais. Assim, se o macho e a fêmea eram produtos das determinações biológicas, o masculino e o feminino eram produtos da nomeação e categorização dos significados inscritos pela cultura.

O gênero torna-se uma categoria de análise que rompe com o determinismo biológico presente na categoria sexo ou nas diferenças sexuais, trazendo as masculinidades e feminilidades para o campo das definições culturais (SCOTT, 1990). Destarte, passa a ser visto como uma construção cultural, uma vez que “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social” (LOURO, 2001a, p. 21).

Nesse seguimento pode se entender que o gênero se refere a um sistema de relações de poder baseadas num conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens. É “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1990, p. 23).

Destacamos que entendemos poder a partir dos estudos foucaultianos que, no âmbito dos estudos de gênero, pode ser entendido como uma rede produtiva de influência que atravessa toda a estrutura social. Nessa perspectiva, o poder está nos meandros da sociedade e a sua presença pode ser vista e sentida no cotidiano das relações sociais.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 08).

A partir disto, Foucault está demonstrando que a ação do poder na sociedade está nas suas relações cotidianas, presente na cultura e no dia-a-dia dos indivíduos. Essa perspectiva coloca o poder como exercido por homens e mulheres, na estrutura que compõe as relações sociais e que constroem e mantem as relações pessoais, interpessoais, coletivas e hierárquicas. Portanto, não possui uma localização fixa na sociedade, mas é uma rede de dispositivos⁴⁹ da qual nenhum sujeito está isento.

O poder não é algo que se possa possuir, por isso não se poderia dizer que existe alguma sociedade dividida entre os que possuem e os que não possuem poder, o que se pode dizer é que o poder é exercido ou praticado através de instrumentos que o canalizam. Desse modo, não é algo que pertence única e exclusivamente ao Estado e as instituições sociais, como pensava a visão tradicional sobre o poder, ele existe e está atuando fora dos aparatos institucionais (FOUCAULT, 1979).

Nessa perspectiva, Butler (2001) fala que o poder pode atuar no sujeito ao menos de duas maneiras diferentes, pode ser aquilo que o constrói e faz o sujeito possível ou como aquilo que é adotado e reiterado na própria atuação do sujeito. Dessa forma, as identidades são construídas discursivamente a partir de relações de poder. São essas relações que configuram, negando ou afirmando, aquilo que é ser homem ou ser mulher em dada sociedade e não como já dadas e fixas, mas plurais, múltiplas e variáveis.

Se tratando das relações entre sujeitos de gênero, pode se dizer que o poder “é constituído de estruturas sociais e históricas que se refletem nas interações e construções linguísticas que são mantidas na realidade social e, a linguagem funciona como um dispositivo” (MARTINS, 2017, p. 83). Conseqüentemente, a produção de pessoas tidos como pertencentes à uma referência de masculinidade tida como “natural/normal” é fruto da atuação dessa rede de poder que perpassa as relações sociais e que através das linguagens presentes nos discursos estão atuando na construção de símbolos que devem ser internalizados por essas pessoas como pertencentes a sua constituição natural.

É nesse sentido, que o espaço escolar pode ser percebido como um lugar de relações de poder, pois mesmo sendo caracterizado como um lugar de igualdade, está o tempo todo

⁴⁹ Segundo os estudos de foucaultianos, os dispositivos são um conjunto heterogêneo ou uma estrutura de elementos heterogêneos que, em um determinado momento histórico, responde a uma necessidade. O discurso, por exemplo, seria um dispositivo de produção e reprodução de normas. Os dispositivos podem, também, ser empregados para se referir às instituições, as organizações arquitetônicas, as decisões regulamentares, as leis, aos enunciados científicos, enfim, a um conjunto heterogêneo de elementos. Desse modo, as práticas discursivas e não-discursivas contribuem para a construção dos dispositivos e, tendo as práticas discursivas presentes, os dispositivos estão sempre inseridos nas instâncias do poder e do saber.

determinando e posicionando sujeitos, discursos e experiências de gênero, o que o constitui como um produtor de diferenças. Isso acontece porque, segundo Scott (2005), são nesses espaços onde existe uma situação na qual grupos se formam, *garotos que jogam no celular*, *garotos que jogam pingue-pongue*, *garotos pocs*, *garotos do futebol*⁵⁰, dentre outros, que as diferenças se materializam, pois são nesses espaços de grupos que símbolos de pertencimento e de exclusão são criados, o que favorece certos grupos em detrimento de outros.

O poder se faz presente no espaço desde a sua estrutura e organização, atuando o tempo inteiro de forma sutil e, na maioria das vezes, não é visto pelas pessoas que estão envolvidas nessas relações. É dessa forma que o poder atua no espaço social como poder disciplinar, através daquilo que Foucault (2014) chamou de “instituições de sequestro”, sendo a escola uma dessas instituições, visto que, os corpos daqueles que frequentam esta instituição, são treinados para se “comportarem” em sociedade, a partir da produção de corpos dóceis, obedientes as normas tidas como “normais/naturais” para todos os sujeitos.

Partindo dessa perspectiva entende-se que a escola ainda funciona como um espaço de construção de desigualdades. Segundo Louro (2001a), tanto as normas, quanto os discursos e as práticas escolares, estão ordenando, dividindo, hierarquizando, subordinando, legitimando e desqualificando sujeitos. É a partir de relações de poder que estão sendo formados os gêneros, através de múltiplos mecanismos.

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino”. (LOURO, 1997, p. 77).

Nesse sentido, é a partir da interação de elementos sociais, políticos, religiosos, culturais, econômicos, etc., que se formarão os gêneros e, segundo Louro (2001a), trazê-lo para o campo das produções culturais não é negar a biologia dos corpos, mas centrar a análise nas significações sociais configuradas para as características biológicas.

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 2001, p. 21).

⁵⁰ Fragmentos de diário de campo.

À vista disso, Connel (1995, p. 189) vai nos dizer que “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”. É mostrar, através do conceito de gênero, o modo pelo qual aquilo que se tem como características tidas como pertencentes ao sexo são compreendidas e representadas, ou como a significação dessas características são trazidas para as práticas sociais e tornadas partes do processo histórico.

No entanto, através do processo histórico e político de constituição da sociedade, tendo por base diversos discursos tidos como detentores de “verdades”, configurou-se o gênero a partir das significações atribuídas ao sexo e assim criou-se uma ideia de um tipo de gênero tido como “normal/natural”, o que colocou todas as outras formas possíveis de experiências de gênero como pertencentes às patologias ou anormalidades. Essa construção tornou-se a base das desigualdades entre as pessoas de gênero.

Dessa forma, é necessário se colocar as questões no campo do social, pois é na sociedade que se configuram as desigualdades entre os sujeitos (LOURO, 2001a). É preciso rever aquilo que os discursos têm colocado ao longo da história como “verdade” a respeito do gênero e sobre os papéis de homens e mulheres a partir desse gênero.

Entendemos gênero neste trabalho como norma, “o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam [...]” (BUTLER, 2014, p. 253). Aquilo que se configurou como pertencente ao “gênero masculino” e “gênero feminino”, seriam efeitos de uma norma de gênero na qual é produzida uma noção de essência do sujeito, que teria sua base decorrendo da existência considerada natural de dois únicos corpos, ou seja, a existência apenas do corpo masculino e do corpo feminino.

Contudo, ao contrário dessa visão de essências que circula nos discursos do senso comum e da própria produção científica, tida como discursos legítimos por possuírem o *status* de verdade, o gênero é entendido por Butler (2003; 2014) como produção cultural normativa que, ao se reproduzirem em atos, gestos, práticas, etc., são reiteradas como normas e internalizadas nos corpos que passam a serem compreendidos como produtos da natureza.

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado. (BUTLER, 2003, p. 194).

Em vista disso, entendemos que gênero é constituído como performatividade através de atos, gestos, representações originalmente constituídas (BUTLER, 2003). A performatividade vem nos mostrar que a linguagem não representa apenas o corpo e o sexo da forma como estes se apresentam, mas cria e constrói significações e representações daquilo que nomeia (LOURO, 2001b).

O gênero, como performativo, acontece a partir da repetição de atos baseados em normas constituídas socialmente e prescritas pela cultura. Essas normas que regulam os gêneros, ao serem incorporadas pelos sujeitos, vão criando e dando forma a uma aparência de gênero, apoiadas em atos exaustivamente repetidos (BUTLER, 2003). No entanto, esses atos performativos de gênero podem ser renovados, revisados e ressignificados no decorrer do tempo, dentro da mesma norma que os regula e, pode se dizer, que a performatividade de gênero não está em um único ato e acontece de uma única vez, mas a eficácia está fortalecida no fato de sua constante repetição das normas de gênero que servem de referência para aquilo que se constituiu como pertencente ao masculino e ao feminino.

Todavia, sujeitos nunca conseguem incorporar e materializar os padrões rígidos das normas de gênero, o que acarreta uma não obediência total a essas normas e uma performatividade sempre incompleta e por essa razão ela precisa ser sempre reiterada (BUTLER, 2000). Esse é o caso dos sujeitos tidos masculinos que precisam provar o tempo todo que estão seguindo os padrões estabelecidos para a sua masculinidade. Nessa lógica, as masculinidades são produzidas a partir de atos, gestos e desejos que por sua vez são efeitos de uma série de discursos, práticas e instituições que atuam na regulação da sociedade e buscam estabelecer “verdades”.

O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público [...]. Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros, nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso. (BUTLER, 2003, p. 194-195).

Os discursos, portanto, são os mecanismos pelos quais sujeitos acessam e incorporam uma ordem normativa. Os discursos estão o tempo todo produzindo e reproduzindo valores para a sociedade (FOUCAULT, 1996). O problema é que esses discursos buscam impor uma verdade como única e universal para todos, o que coloca outras formas de verdades como excluídas e marginalizadas, pois a construção de um discurso como verdade só é possível pela negação de outras verdades.

Esse processo é a proclamação de um tipo de discurso como verdadeiro e universal, mas que para isso age de forma coercitiva, pois exclui outros ou anula os seus efeitos a partir de pressupostos de verdade. Com base nisso, se tem uma tentativa de homogeneização do discurso, mesmo em uma sociedade múltipla e plural. Todavia, a partir do momento em que ocorre um desenvolvimento discursivo dos sujeitos, existe a possibilidade de inserção de novos discursos nessas relações de poder e assim a sua possível transformação. (SILVA, 2016).

O “discurso verdade” é reflexo da forma como está estruturada a sociedade a partir de relações de poder. É nesse sentido que “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascente diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 1996, p. 49). No entanto, existem mecanismos de domínio como forma de manter o controle sobre o poder e para isso “criam-se barreiras para o uso do discurso, o qual deixa de ser de domínio de todos para se tornar domínio de poucos” (SILVA, 2016, p. 51).

É através desses discursos, que os saberes tidos como verdadeiros e que regulam a sociedade, são produzidos e reproduzidos por estruturas de poder através de instituições disciplinares que buscam vigiar a todos para assim melhor dominar e controlar (FOUCAULT, 2014). Essas instituições estão presentes em todos os setores da sociedade, como saúde, educação, segurança, dentre muitas outras que cumprem essa função de manter os sujeitos obedientes ao quadro normativo que regula as relações sociais.

Seguindo esse pensamento, Louro (2000) traz essa discussão para a escola como mais um espaço onde essas regulações acontecem, ao mostrar que o espaço escolar é um espaço de consolidação de normas que instituem formas de ser e de agir. Contudo, a escola não é o único espaço de produção de normas disciplinares, ela é apenas mais uma das instituições que compõem o aparato de poder que controla e normatiza como cada sujeito deve ter suas experiências de gênero ao instaurar em seus discursos verdades a respeito do corpo, do gênero, da sexualidade, do prazer e dos desejos, configurando assim, aquilo que Louro (2007) chama de “corpo educado”.

As pessoas internalizam e marcam em seus corpos uma série de configurações normativas constituídas como pertencentes naturalmente ao gênero determinado para eles a partir do significado que se construiu a respeito dos corpos. Esse processo de internalização das normas do gênero acontece dentro de um quadro inesgotável de dispositivos sociais que perpassam a vida do sujeito. Louro (2008, p.18) fala que não se pode processar o exato momento no qual o gênero é fixado nos corpos dos sujeitos, mas que é um processo “minucioso, sutil, sempre inacabado”.

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. (LOURO, 2008, p. 22).

O gênero é estabelecido a partir da reiteração de uma série de gestos, atos, movimentos corporais, que criam uma noção de naturalidade do ser. Desse modo, o gênero não é produto de uma essência natural, mas um tipo particular de processo, “um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido”, que coloca os sujeitos inseridos em uma ação normativa constante por meio da qual são configurados corpos e posições de sujeitos em sociedade (BUTLER, 2003, p. 33). Dessa forma, é a norma socialmente constituída para os gêneros que determinará ideias e ideais que estabelecem e dominam os corpos a partir de critérios que definem um “homem” e uma “mulher” como “normais”.

No entanto, usualmente ainda se define gênero como pertencente a cultura e sexo como pertencente ao biológico. Esses modelos explicativos de gênero pautados na oposição “social/cultural versus natureza”, coloca os gêneros como possuidores de uma natureza pré-existente a sua significação social. É essa dicotomia sexo/gênero que problematizaremos a seguir.

3.5 Distinção Sexo/Gênero: revendo os conceitos

Pensar o conceito de gênero como aquilo que é culturalmente construído, diferente e oposto ao conceito de sexo, como aquilo que é naturalmente adquirido, foi o par sobre o qual as teorias feministas se pautaram na tentativa de defender perspectivas “desnaturalizadoras” sob as quais se dava a ligação do feminino a características como fragilidade ou submissão e que até hoje, alguns discursos ainda usam como forma de justificar preconceitos.

Lima (2015, p. 31) diz que “a construção da categoria gênero focaliza a superação de teses essencialistas que defendem a superioridade natural masculina na constituição das diferenças entre os sexos”. Por mais que existam diferenciações nos aspectos anatômicos e biológicos das pessoas, o posicionamento dessas pessoas a partir de determinações essencialistas “converte estas diferenças em diferenças antológicas”. É isso que o conceito de gênero busca questionar a partir do combate ao “reduccionismo biológico e dar visibilização das construções sociais e históricas sobre os sexos”.

Contudo, gênero foi desenvolvido e usado como oposição ao sexo (NICHOLSON, 2000). O sistema sexo/gênero tornou-se usual, não só no senso comum, como nos estudos de gênero. Essa distinção entende que o sexo seria compreendido como a representação da

conformação biológica daquilo que seria naturalmente dado, enquanto gênero representaria o que é socialmente construído, os significados e símbolos moldados ao longo da história.

A questão aqui é que a sociedade define as pessoas como homens ou mulheres tomando unicamente por base as características físicas do corpo que esse sujeito possui ao nascer, ou seja, o homem e a mulher são definidos a partir dos seus órgãos genitais. Porém, as pessoas são produtos do contexto social e histórico em que vivem e sendo assim, não podem ser limitados como resultados da anatomia de seus corpos. No entanto, se tem diversos discursos perpassando a vida e as experiências de pessoas de gênero que tentam impor-lhes “verdades” a respeito de uma naturalidade do gênero.

Ao enfatizarmos “o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural e linguístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados”, pois não queremos negar a materialidade dos corpos, o que se está fazendo é retirando a análise do “corpo em si”, usualmente feita para explicar as diferenças entre homens e mulheres, mas colocando a análise nos “processos e relações que possibilitam que sua biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais” (MEYER, 2013, p. 21).

Explicar o sujeito tendo como norte a distinção sexo e gênero, resulta em colocar como determinante de seu gênero uma “natureza” inicial, a partir da qual terá toda a sua vida social configurada conforme os moldes daquilo que está determinado como pertencente a essa dita natureza.

Tal perspectiva produz, reproduz, fortalece e legitima as normas de gênero, pois por mais que se diga que os discursos históricos, políticos e culturais têm influências na construção dessas normas responsáveis pelas configurações de gênero, as normas estariam pautadas de alguma forma em uma base natural que explicaria as diferenças entre os gêneros. É com essa “natureza inicial” que se quer romper ao se analisar o gênero alicerçado nas significações sociais para as diferenças, visto que são os significados que determinam as normas para cada gênero e é a fiel obediência a essa norma que estabelecerá o posicionamento do sujeito na sociedade.

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1990. p. 7).

Tenta-se, dessa maneira, desconstruir a dicotomia entre sexo e gênero, pois a forma como o sexo é configurado estaria contida no próprio conceito de gênero e, assim, não existiria nenhuma oposição entre essas duas categorias e nenhuma determinaria a outra. Logo, para uma análise histórica das relações de gênero é preciso se entender a noção de que gênero é o resultado de uma assimilação dos significados atribuídos sobre as diferenças biologicamente dadas entre os sexos (SCOTT, 1990).

São os significados sociais dados ao sexo que constituem as normas de gênero, ou seja, tanto sexo quanto gênero são construções sociais, pois ambos só possuem sentido a partir de uma significação social. Ambos não possuem conceitos finalizados em si, mas uma dinamicidade e multiplicidade de significados de acordo com o contexto de onde se fala.

Todavia, é comum que ao se falar de gênero continuem o remetendo ao sexo e dessa forma vemos uma configuração social determinada por uma significação natural. O gênero ainda é visto como o conteúdo e o sexo como o recipiente, no qual o conteúdo pode variar, mas o recipiente é invariável por ser parte da natureza e aquilo que é natural não poderia mudar. Isso leva a ideia de que o sexo causa ou explica o gênero (DELPHY, 1993).

Contudo, o sexo simplesmente marca uma divisão social que tem por finalidade permitir que se identifique e reconheça socialmente aqueles que “dominam” e aqueles que são “dominados”. Desse modo, ao relacionarmos gênero e sexo estamos relacionando algo social com algo também social, pois o sexo é a forma como determinada sociedade significa e representa a biologia. São os significados construídos através dos discursos que determinam uma naturalidade para o sexo, sendo que esses significados são socialmente configurados.

Seguindo essa ideia, temos em Foucault (1996) que esses discursos que constroem significados que configuram normas sociais são controlados, selecionados e organizados, eles não acontecem sem direção. Cabe as instituições a manutenção e controle desses discursos ao produzi-los ou reproduzi-los. Sendo assim, o discurso está envolvido em relações de poder que determinam quais são considerados legítimos e quais devem ser silenciados.

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 1988, p.30).

A sociedade é atravessada e faz circular discursos produzidos por especialistas que funcionam como verdades ou passam por tal e, no entanto, por possuírem o caráter de “verdade” detêm poderes específicos (FOUCAULT, 1979). Por isso, não é qualquer pessoa que tem o

poder do discurso, não é qualquer sujeito que pode dizer uma “verdade” em qualquer lugar, para qualquer pessoa e em qualquer tempo.

O que se tem são construções históricas reproduzidas e legitimadas por instituições que detêm o poder do discurso. É nessa construção histórica de “verdades” que está inserida a constituição de significados para o sexo e o gênero. Seguindo esse pensamento, Butler (2003) diz que tanto sexo quanto gênero são formas de conhecimentos construídos historicamente e politicamente a respeito dos corpos, das diferenças sexuais e da sexualidade. Entretanto, os significados construídos a respeito do sexo foram naturalizados e entendê-los como uma essência da natureza os colocam em uma condição pré-cultural e pré-discursiva, ou seja, se o sexo está antes da cultura e da nomeação pelo discurso, ele seria uma categoria ahistórica.

Portanto, as pessoas buscam serem reconhecidos como homens e mulheres para possuírem uma identidade de gênero e serem reconhecidos com uma identidade inteligível, porém as categorias homem e mulher são produções discursivas, ou seja, aquilo que determina um homem e uma mulher são conjuntos de características significadas socialmente pelos diversos discursos. Conseqüentemente, ao tornarem a identidade de alguém inteligível fazem com que essa identidade também seja discursivamente configurada e com isso pode se dizer que o sujeito não é algo que existe previamente ao que ele expressa, na verdade é justamente o efeito daquilo que ele expressa.

Entendemos que “gêneros inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2003, p.38). No entanto, “o gênero é sempre um efeito” e assim não se pode falar em um sujeito que é preexistente a sua nomeação de gênero, “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero”. O que temos na sociedade é a construção de identidades de gênero performativas que são constituídas “pelas próprias expressões tidas como seus resultados”. Isso posto, o ser homem ou ser mulher, por exemplo, não representa a existência de uma identidade que exista antes das expressões de atos tidos como “masculinos” ou “femininos” (BUTLER, 2003, p. 48).

[...] a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir”, isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo”, nem do “gênero”. (BUTLER, 2003, p.38-39).

Em consequência disso, as muitas maneiras de pessoas significarem seu gênero e sua sexualidade e assumirem determinadas identidades como formas de expressões dessas significações, são vistas identidades de desenvolvimento falho ou impossibilidades lógicas.

Tudo isso porque essas identidades não se conformam ou não seguem a lógica normativa da inteligibilidade do gênero.

Entretanto, concordamos com Butler (2003) de que são essas formas de experiências de gênero, a sua externalização e proliferação na sociedade que revelam os limites e aquilo que buscam as normas de regulação de uma matriz de gênero, dado que produzem e reproduzem dentro dos próprios termos da matriz de inteligibilidade, outras formas possíveis de matrizes rivais e desviantes. Dessa forma, a existência de gêneros que rompem com a continuidade da matriz de inteligibilidade, como por exemplo, *garotos pocs*, *garotos que andam de mãos dadas*, *garotos que se beijam*, materializa o caráter produzido do próprio gênero, pois essa descontinuidade nos leva a questionar se de fato existe alguma continuidade nessa matriz.

No entanto, a sociedade posiciona as pessoas a partir dos significados atribuídos aos gêneros, significados estes que foram naturalizados por diversos discursos ao longo do tempo por terem como base a “naturalidade do sexo”. Nessa visão, características configuradas como pertencentes a homens e mulheres, como o homem viril, inteligente, ativo e dominador e a mulher frágil, menos inteligente, passiva, dominada, estariam nos domínios da naturalidade e não das significações discursivas e, sendo natural, não seria passível de mudanças, independente das experiências, dos discursos e dos conhecimentos produzidos que vão em direção contrária a essas “verdades”.

Por esta razão, sexo e gênero são verdades construídas, sendo que aquilo que se configurou como seus significados são marcados e formados por práticas discursivas (BUTLER, 2000). Se o sexo e o gênero são verdades construídas discursivamente sobre eles, não se pode dizer que algum deles é natural, pois ambos só existem após serem significados pela cultura. Todas as relações e configurações que os envolvem só ganham sentido depois de serem significadas culturalmente a partir de discursos.

Se o gênero é a construção social do sexo e se não existe nenhum acesso a esse "sexo" exceto por meio de sua construção, então parece não apenas que o sexo é absorvido pelo gênero, mas que o "sexo" torna-se algo como uma ficção, talvez uma fantasia, retroativamente instalado em um local pré-linguístico ao qual não existe nenhum acesso direto. (BUTLER, 2000, p. 157).

Não seria o sexo que daria sentido ao gênero, mas, ao contrário, o sexo se tornaria efeito do gênero, ou seja, são verdades, concepções, saberes e poderes constituídos histórica e politicamente sobre os gêneros que irão configurar as características a respeito do sexo, pois o gênero é desde sua origem um conceito histórico-político que está envolto em relações de poder, “é a forma primeira de significar as relações de poder” Scott (1990, p. 21).

Butler (2003, p. 25) diz que se existe a possibilidade de se questionar o caráter imutável do gênero, e essa possibilidade existe e pode ser vista no cotidiano das relações sociais, onde novas formas possíveis de experiência de gênero fora daquilo que se tem como matriz normativa se apresentam constantemente, “talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero”.

Entendemos neste trabalho que a distinção entre sexo e gênero, não é efeito de uma essência natural, mas uma construção a partir de significados históricos e políticos. É entendendo gênero e sexo como culturais que se poderá pensar as práticas sociais, o posicionamento de pessoas, o processo de construção e legitimação das instituições, a criação de normas e valores transmitidos através das gerações e a construção do próprio corpo.

São essas construções a respeito do sexo e do gênero que posicionam pessoas em um sistema de hierarquias que sustenta as desigualdades, pois nesse sistema alguns corpos são tidos como normais e outros são considerados menos normais ou completamente anormais, sendo que os corpos que se enquadram às marcas daquilo que foi determinado como “natural/normal” tentam exercer domínio sobre todos os outros. Esse é o caso de homens tidos como superiores as mulheres, sujeitos heterossexuais excluindo sujeitos homossexuais, “homens masculinos” impondo referências de masculinidades a outros “homens masculinos” ou “não masculinos”.

É nesse contexto, que Butler (2014) mostra que a norma construída para os gêneros, não só determina quem está dentro dela, como àqueles considerados fora dela, pois o sujeito considerado “não totalmente masculino” ou “não totalmente feminino” será medido a partir daquilo que se constituiu como “totalmente masculino” ou “totalmente feminino” e estará sujeito as regulações.

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. (BUTLER, 2003, p. 253).

Tanto sexo quando gênero estão atuando juntos na significação dos corpos dos sujeitos e nas práticas desses corpos nas relações sociais. Por esse motivo as análises dos gêneros não devem se encerrar apenas em polos binários, masculino/feminino, homem/mulher, macho/fêmea, pois todas essas construções são formas de significação a respeito da constituição de corpos de sujeitos que, segundo Butler (2014, p. 254), servem “no sentido de efetuar uma

operação *reguladora*⁵¹ de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção”.

Seguindo essa linha de pensamento, Nicholson (2000, p. 54) vai nos dizer que a sociedade não forma só a personalidade dos sujeitos, mas também as maneiras como os corpos se apresentam, pois, “se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o “sexo” não pode ser independente do “gênero”; antes, sexo nesse sentido deve ser algo que passa a ser subsumido pelo gênero”.

No entanto, os discursos tomam as características físicas que diferenciam corpos e as transformam em causa e origem da distinção entre aquilo que se configurou como masculino e feminino, colocando os sujeitos em polos altamente binários. É nesse sentido que Louro (2001a) argumenta que, para se entender a marcação do gênero nos corpos, deve-se observar os significados que a sociedade configurou para o sexo.

As significações que os corpos carregam sobre seus gêneros e seus sexos, são resultados de configurações construídas através de práticas discursivas e, conseqüentemente, a posição que esses corpos ocupam nas relações sociais é determinada a partir dessas configurações. Os discursos “[...] habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue.” (BUTLER, 2002, p. 163). Desse modo, os corpos generificados não são efeitos de uma essência natural, mas são construídos no âmbito da cultura a partir da significação dada a eles pelos discursos.

Então, se são significados sociais que configuram as identidades materializadas nos corpos e não efeitos de essências pertencentes as naturalidades, logo não se poderia falar em masculinidade no singular, mas em masculinidades, no plural, uma vez que a sociedade é múltipla e os significados construídos por ela são diversos e dinâmicos, ela não poderia configurar um único modelo de masculinidade, mas várias referências possíveis de identidades masculinas materializadas de diferentes maneiras nos corpos. São essas questões que tentaremos analisar no próximo tópico, pois é necessário que se entenda o que é essa masculinidade e como ela se processa nos corpos dos sujeitos.

3.6 Masculinidades e Corpos

Entendemos masculinidade a partir da perspectiva de gênero apoiada nos estudos pós-estruturalistas e na teoria *queer*, como um conceito que está permanentemente em processo de construção e significação, a partir da multiplicidade e dinamicidade da própria sociedade e de

⁵¹ Grifos da autora.

como as pessoas sociais significam as suas relações. Todavia, entendemos, também, que o caráter contínuo de construção das masculinidades perpassa por múltiplos campos teóricos e epistemológicos e por essa razão tentaremos não criar fronteiras entre as várias possibilidades de compreender e explicar a construção das masculinidades.

É próprio da visão pós-estruturalista e da teoria *queer* se poder transitar, desconstruir, significar e ressignificar conceitos, metodologias e visões, uma vez que discutir e analisar a produção e reprodução de referências de masculinidades exige uma ampliação de olhares e de campos de conhecimentos.

Desse modo, partimos do entendimento de que masculinidades são construções identitárias de gênero, sendo assim, são plurais e se expressam de múltiplas formas, uma vez que o gênero é compreendido como sendo construído socialmente (SCOTT, 1990), e que a sua inscrição “nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura” (LOURO, 2007, p. 11).

Isso nos faz perceber que em um mesmo espaço social diferentes masculinidades estão sendo produzidas e reproduzidas. Nesse sentido, a direção tomada pelos processos de construção dessas identidades masculinas terá por base a referência de masculinidade tida como hegemônica naquele meio social. Essa referência está sempre presente e sendo reforçada pelas instituições sociais como a igreja, a família, as instituições jurídicas e médicas, pela escola, pela mídia, etc., todavia, ao mesmo tempo, estão transitando junto a referência hegemônica uma pluralidade de outras experiências e expressões de masculinidades significadas pelos próprios sujeitos em suas relações com a realidade social (SEFFNER, 2003).

Essa visão da masculinidade como construção social é recente, pois desde os estudos evolucionistas no século XIX, que influenciaram profundamente a maneira de se perceber as relações sociais, a masculinidade vem sendo objeto de estudos segundo modelos naturalistas que a compreendem como efeito da biologia que constitui o ser humano, apoiada em uma visão puramente sexual/biológica. A partir dessa visão a masculinidade é significada com base na posse de um órgão físico – o pênis.

A significação da masculinidade como efeito de uma essência biológica é mais uma produção de discursos. Sobre isso, Foucault (2012) explica que o discurso é caracterizado com base em uma dispersão constitutiva instaurada a partir de quem pode e/ou deve falar em determinado lugar. Conseqüentemente, aqueles que tinham o seu discurso legitimado pelas relações de poder determinaram “verdades” para as masculinidades e assim se instaurou, com base em discursos técnico-científico, presentes tanto na sociedade quanto na produção acadêmica, a compreensão de que tanto personalidade quanto ações e expressões de

masculinidade teriam suas delimitações na estrutura física dos homens e aquilo que se tinha como diferenças entre os sexos era produto de uma essência natural inquestionável.

A Psicanálise foi o primeiro campo do conhecimento a romper com essa visão naturalista da construção da masculinidade. A partir da tese do Complexo de Édipo, o pensamento freudiano coloca a masculinidade como produzida de acordo com as relações familiares. A tese coloca que a criança tem desejos sexuais pelo progenitor do sexo oposto ao seu e o progenitor do mesmo sexo é visto como rival, nessa lógica da psicanálise um dos fatores que formariam a masculinidade seria o medo que o menino possui da castração pelo pai por ele sentir desejos pela mãe. O Complexo de Édipo só teria fim após o reconhecimento pelo menino do seu papel, o que faria com que ele abrisse mão do desejo pela mãe e ganhasse acesso ao mundo viril do pai com todas as outras mulheres para desejar.

Lacan (1998a) também faz uma interpretação psicanalítica da masculinidade ao analisar e dividir o Complexo de Édipo em três momentos onde é construída a masculinidade. Para este autor, primeiro é o relacionamento do filho com a mãe, segundo é a entrada do pai nessa relação e o terceiro é quando o menino renuncia ao desejo materno ao se identificar com o pai, pois é o pai que possui o falo. No entanto, mesmo não colocando a masculinidade como construção biológica, essa percepção ainda naturaliza e essencializa a distinção entre os papéis sexuais, pois parte de uma explicação delimitada nas relações familiares, nas quais o falo possui uma carga que o legitima e produz o masculino como acima das demais sexualidades que negam ou abrem mão dele. Esse é o caso das mulheres que mesmo possuindo o falo, ao terem relações sexuais com um homem abrem mão do seu próprio falo em nome do falo daquele que a penetra.

[...] há no Édipo a assunção do próprio sexo pelo sujeito, isto é, para darmos os nomes as coisas, aquilo que faz com que o homem assuma o tipo viril e com que a mulher assumam um certo tipo feminino, se reconheça como mulher, identifique-se com suas funções de mulher. A virilidade e a feminização são os dois termos que traduzem o que é, essencialmente, a função do Édipo. (LACAN, 1998b, p. 171).

Contudo, essa visão psicanalítica da construção da masculinidade foi muito criticada por alguns estudos feministas, principalmente por estar centrada em um pressuposto naturalizante de um modelo de família heterossexual, nuclear, monogâmica. Essa construção acaba por tornar uma norma discriminatória e excludente como natural, na qual aqueles sujeitos ou tipos de famílias que não se enquadram nesse modelo proposto, são classificados como desviantes, anômalos, por exemplo, esse é o caso dos homossexuais (CITELI, 2001).

A partir de 1970 os estudos sobre masculinidades ganharam um impulso maior a partir dos estudos feministas, que nessa época passaram por um novo processo de ampliação e

renovação. A construção da masculinidade passou a ser um objeto de interesse para investigação. O homem também estava envolto em relações normativas de gênero e aqueles que não seguiam a norma estavam sujeitos às sanções impostas pela matriz normativa do gênero.

Nos anos 70, com o movimento feminista e os estudos de mulheres prosseguindo a todo vapor, e com homens do movimento e dos estudos gays insistindo que os homens heterossexuais eram todos candidatos à liberação, a hegemonia das ideologias binárias/da dominação masculina se viu sob séria contestação. No âmbito universitário e em outros espaços da classe média, formaram-se coletivos de homens dedicados à reflexão sobre sua própria experiência no patriarcado, que assumiram as críticas e reconheceram como seus os hábitos masculinos de dominação e desvalorização. Segundo os participantes, havia sentimentos de muita culpa; como no feminismo, havia discordância e conflito. (GIFFIN, 2005, p. 49).

Existe aqui uma preocupação em se entender o homem e seu papel na sociedade, na qual ele é o opressor nas relações de gênero e poder. Por essa razão, a violência se tornou tema central dessas discussões, por ser entendida como o mecanismo pelo qual os homens construíam suas identidades e reproduziam a hierarquia entre os gêneros.

Contudo, a partir do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, começou-se a questionar essa universalidade da superioridade masculina em relação as outras expressões de gênero, já que se começou a perceber uma série de conflitos e incompatibilidades entre a referência de masculinidade tida como superior e natural e os modos de vida de muitos homens que não condiziam em sua totalidade com essa referência. Dessa forma, alguns estudos começaram a apontar uma espécie de fragilidade do homem em relação a violência, frieza e ao sofrimento passado por eles no processo de construção da virilidade masculina, sendo que a partir desses argumentos começou-se a falar em uma “crise da masculinidade” (GIFFIN, 2005).

A visão que alguns defendiam era que a “crise da masculinidade” possibilitaria o surgimento de novos olhares e novas problematizações a respeito das questões de gênero. Acreditava-se que a partir dessa “crise” os padrões normativos de gênero iriam mudar. Assim, a masculinidade da forma que é conhecida, com todas as suas expressões de poder e dominação, seria eliminada da sociedade e surgiria um novo tipo de masculinidade.

[...] uma tentativa, uma possibilidade para os homens diferenciarem-se do padrão de masculinidade socialmente estabelecido para eles. Essa crise representa a quebra do cinismo a respeito da existência de um homem de verdade em torno do qual todo menino é socializado. (NOLASCO, 1997, 16-17).

Isso representaria uma quebra na construção das masculinidades, na qual os meninos crescem envolvidos por uma estrutura social que insiste na ideia de que homem e mulher são o que são por um resultado da natureza. Nessa perspectiva de masculinidade, segundo Nolasco

(1997), o “homem de verdade” é visto como solitário e reservado na sua intimidade e é superficial e prático, tendo como direção a ação e a realização de atividades.

Mudanças e rupturas nesses padrões rígidos de gênero, impostos através de tipos de comportamentos pertencentes unicamente ao masculino, apresentam mudanças que no geral são muito lentas. Ainda impera na sociedade polaridades que demarcam aquilo que é tido como norma e aquilo que é tido como desvio, por exemplo, *o macho e a bicha, o ativo e o passivo*. Por essas razões, a construção das identidades masculinas ainda está muito ligada as concepções de identidade sexual, visto que a constante (re)afirmação da masculinidade está firmada na prática sexual ativa e recorrente e na total negação da homossexualidade.

Ser homem significa não ser feminino; não ser homossexual; não ser dócil, dependente ou submisso; não ser feminino na aparência física e nos gestos; não ter relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; não ser impotente com as mulheres. (BADINTER, 1993, p. 117).

A “crise da masculinidade” seria o rompimento com esses padrões configurados como pertencentes a uma referência de masculinidade tida como hegemônica, no entanto isso não representou o surgimento de um “novo homem”, pois ainda vivemos as imposições de uma “masculinidade” tida como “natural/normal” para todos os homens. Ainda vivemos um completo distanciamento do masculino de qualquer expressão relacionada ao feminino, ou pior ainda, a homossexualidade.

Sobre isso, Badinter (1993) diz que em alguns homens existe um grande temor em relação a homossexualidade, o que não é tão presente entre as mulheres. Existe uma constante tentativa de afastar qualquer possibilidade que remeta à homossexualidade e isso é traduzido em práticas agressivas e violentas. Essa repulsa ao diferente, se reflete no medo pela igualdade entre os sexos, pois esses sujeitos geralmente são defensores da manutenção dos papéis sexuais tradicionais.

Esse medo pode ser traduzido em homofobia⁵² que cria nas pessoas um grande desprezo a quem nas relações sexuais é tido como o servil, aquele que é “comido”, penetrado, o passivo, o que recebe o coito, ou seja, aqueles que são tidos como submissos e, nesse caso, as mulheres também são vítimas desse medo, uma vez que as construções discursivas a colocam como

⁵² Homofobia é entendida neste trabalho como “rejeição, aversão, medo ou ódio irracional aos homossexuais e, por extensão, a todos os que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heterossexuais ainda aceitos como normativos na nossa sociedade. Nesse sentido, comportamentos homofóbicos variam desde a violência física da agressão e da violência fatal, isto é, o assassinato, até a violência simbólica e/ou psicológica nos atos de xingar, ridicularizar, apelidar, excluir do grupo ou até mesmo afirmar que não gostaria de conviver/frequentar qualquer espaço com uma pessoa homossexual”. (KOEHLER, 2013, p. 134).

“aquela que é comida”. Contudo, a homofobia se reflete na repulsa ao homem que, desonra a sua masculinidade ao abandonar a sua posição de homem e assumir a posição tida como pertencente as mulheres (BADINTER, 1993).

A rejeição e repulsa a pessoas que não seguem os padrões de gênero e sexualidade impostos pela sociedade como naturais/normais vai se refletir nas instituições sociais, como é o caso da escola. A falta de uma educação que reflita a diversidade, não mais como padrões fixos heterossexuais, mas pautada no respeito as formas como cada sujeito orienta seu comportamento e sua sexualidade, acaba legitimando a ideia de que existe um padrão “normal” para as pessoas. Ao invés de incluir, a escola pode se tornar espaço de exclusão de pessoas tidas como diferentes.

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade “desviante”? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, viviam de vários modos seus prazeres e desejos. (LOURO, 2001a, p. 80-82).

O que acontece nas escolas, pela falta de discussões sobre questões de gênero e sexualidade é um tipo de silenciamento de algumas pessoas, na medida em que seus comportamentos e desejos os direcionam para práticas consideradas inapropriadas para o seu gênero, o esconder-se torna-se parte das suas práticas. As escolas, por sua vez, mantêm seu próprio silêncio e tentam afastar tais questões do seu espaço e isso pode gerar preconceitos e falta de sensibilidade com aqueles que são tidos como diferentes.

A respeito dessa questão, Louro (2001a) ainda acrescenta que o maior exemplo desse silenciamento da escola é o ocultamento ou a negação dos homossexuais e da homossexualidade, visto que ao negar a discussão sobre essas questões, a escola pode ter pretensões de “eliminá-las” ou queira evitar que discentes tidos como “normais” conheçam o que é a homossexualidade, e como se relacionam as pessoas homossexuais, e passem a sentir desejos por essas pessoas.

Desse modo, através do não conhecimento e da exclusão, existe uma tentativa de manter os valores e comportamentos tidos como “bons” e “confiáveis”, uma espécie de garantia da norma, o que coloca a homossexualidade ou qualquer expressão de gênero que não esteja seguindo os padrões, como ruins, errados, anormais, dentre outros. Isso tudo, no espaço escolar,

se materializa no cotidiano das experiências de pessoas ao “confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997, p. 68).

Isso tudo revela que as previsões de mudanças da masculinidade nunca aconteceram da forma como se pregava ou se queria, mas deixaram um legado para pensamento das relações de gênero, pois foi a partir das teorizações surgidas nos anos 1970 que começou-se a reconhecer o gênero como histórico e isso se tornou um “pressuposto estabelecido e não mais uma heresia”. Agora os estudos sobre as masculinidades, mesmo aqueles mais conservadores, estão envolvidos em um pensamento histórico. “Essa consciência histórica constitui a característica distintiva da política da masculinidade contemporânea e o horizonte do pensamento contemporâneo sobre a masculinidade” (CONNELL, 1995, p 187).

Os estudos de masculinidades dos últimos anos, presentes em diversos campos do conhecimento, buscam explicá-la a partir de uma visão plural das experiências tidas como masculinas em relações que envolvem poder e diferenciação. Assim, a referência que possui maior legitimação é tida como a masculinidade hegemônica, que está operando na constituição da sociedade e das pessoas a partir de ideais construídos social e historicamente, mas significadas como naturais, que estabelecem determinadas maneiras como “normais” para as experiências do homem.

Porém, essa ideia de hegemonia é parte das construções sociais a respeito da masculinidade. Nesse sentido, Kimmel (1998, p. 105) fala que a masculinidade deve ser entendida como “socialmente construídas, e não uma propriedade de alguma de essência eterna, nem mítica, tampouco biológica”. Portanto, a masculinidade vai variar de acordo com a cultura e dentro da própria cultura conforme o tempo e os elementos que ali se criam.

[...] as masculinidades são construídas simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder – nas relações de homens com mulheres (desigualdade de gênero) e nas relações dos homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade, idade, etc.). Assim, dois dos elementos constitutivos na construção social de masculinidades são o sexismo e a homofobia. (KIMMEL, 1998, p 105).

Ouro ponto apontado por Kimmel, é que a construção da masculinidade está envolvida em relações de poder que muitas vezes são invisíveis aos homens, já visto que estes estão em posição de mais privilegiados na ordem de gênero, sendo que essa construção é mais percebida por aqueles que são menos privilegiados nessa ordem, para os quais esses processos se tornam mais visíveis. “Esta questão da invisibilidade é ela mesma uma questão política: os processos

que conferem o privilégio a um grupo e não a outro grupo são frequentemente invisíveis àqueles que são, deste modo, privilegiados” (KIMMEL, 1998, p 105).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Connell (1995, p. 188), também diz, que as masculinidades remetem as relações de poder, pois para esta autora a masculinidade é uma “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Porém, cada sociedade pode apresentar mais de uma dessas configurações em qualquer ordem de gênero, por isso deve se falar em “masculinidades”, pois não existe apenas um modelo universal para o masculino, o que se tem são referências de masculinidades configurando sujeitos.

É a partir da perspectiva da não existência de um modelo universal que Connell (1995, p.77) desenvolve as bases do conceito de “masculinidade hegemônica”, como sendo “a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta comumente aceita ao problema da legitimação do patriarcado, que garante (ou é tomada como garantia) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres”. É uma referência de masculinidade que possui, dentro das relações sociais, um reconhecimento maior e mais valorizado. Esse reconhecimento perpassa as relações individuais e se sustenta nas relações de poder institucionais, não correspondendo a uma forma linear à experiência de cada homem, o que faz com que se torne um ideal distante e inatingível que os homens estarão constantemente tentando alcançar. Por isso, a referência hegemônica de masculinidade não é fixa, mas estaria em uma relação de consenso permanentemente contestável e contestado dentro de uma construção histórica que é móvel e provisória (CONNELL, 1995).

[...] a masculinidade hegemônica não é uma forma autorreprodutora, seja através de *habitus* ou outros mecanismos. Para se sustentar um dado padrão de hegemonia é necessário o policiamento de todos os homens, assim como a exclusão ou o descrédito das mulheres. Evidências de tais mecanismos variam do descrédito de opções "*soft*" num mundo de relações internacionais "*hard*", desde as ameaças à segurança e à guerra, a violências e assassinatos homofóbicos, chegando aos constrangimentos de meninos nas escolas por "*bichices*". (CONNELL, 2013, p. 260).

A masculinidade hegemônica estaria referenciada não só na relação de subordinação das mulheres em relação aos homens, mas nas relações dos próprios homens entre si a partir da existência de estruturas hierárquicas e de subordinação relacionadas a outras estruturas de poder. A hegemonia não está ligada diretamente ao uso da força ou da violência, mesmo esses sendo um dos mecanismos de manutenção do poder, mas está ligada a ascendência de uma referência do que seja masculinidade em relação às outras, alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão (CONNELL, 2013).

Desta forma, dependendo das relações que estão estabelecidas, existem diferentes configurações de masculinidades, e por existir múltiplas configurações elas estão em constante disputa pelo poder da hegemonia dentro das relações de gênero, por essa razão nenhuma masculinidade pode ser considerada como uma referência fixa (CONNELL, 2005). Na verdade, o conceito de masculinidade hegemônica é um conceito abstrato e isso retira a masculinidade do domínio das coisas naturais e a coloca como parte das relações de gênero, como históricas e com hierarquias sujeitas a mudanças, pois poderia existir uma luta pela hegemonia que mudariam a referência de masculinidade com o *status* de hegemônica. “Talvez fosse possível que uma maneira de ser homem mais humana, menos opressiva, pudesse se tornar hegemônica como parte de um processo que levaria à abolição das hierarquias de gênero.” (CONNELL, 2013, p. 245).

No campo da educação, o conceito de masculinidade hegemônica também foi usado como mecanismo de compreensão das dinâmicas que ocorrem no espaço da sala de aula, “incluindo os padrões de resistência e *bullying* entre meninos”. O conceito também foi usado para estudos relacionados aos currículos e “as dificuldades da pedagogia neutra de gênero”, assim como esteve presente na tentativa de se entender quais estratégias e quais as identidades de professores (CONNELL, 2013, p. 245).

É nos níveis coletivos que masculinidades podem ser definidas e sustentadas em regimes institucionais, como é o caso da escola. O regime de gênero produzido e reproduzido pelas escolas as constituem em espaços que servem para a configuração das masculinidades, desde a forma como estão estruturadas e das práticas que adotam. É nesse sentido que Connell (1996) diz que na escola existem outras relações de poder atuando, dentre elas as relações dos alunos entre eles mesmos e, nesse sentido, os alunos criam uma ordem de gênero própria entre eles. Os alunos em seus grupos possuem definições a respeito de gênero e criam a partir daí suas dimensões coletivas sobre masculinidade e feminilidade.

No processo de socialização, os alunos não são pessoas totalmente passivas que apenas absorvem os papéis padrões estabelecidos pela sociedade que fazem parte, através da observação das outras pessoas, das influências positivas e negativas, da mídia, dos livros didáticos, dentre outras formas de reprodução de padrões de gênero. Segundo Carvalho (2011, p. 112), “essa visão linear de socialização não corresponde aos densos debates sociológicos sobre o tema”, pois, no caso dos estudos de gênero, vários deles tem mostrado “crianças atuando criativamente na construção e reconstrução de suas identidades de gênero, absorvendo, recusando, ressignificando e reconstruindo os símbolos e práticas plenos de conteúdos de gênero que as circundam”. A partir desse processo tem-se a construção de múltiplas

masculinidades e feminilidades que estão se relacionando entre si nas estruturas de poder, “hierarquizando não apenas homens de um lado e mulheres de outro, mas, também, certos homens perante outros, de forma articulada às relações de classe, raça, orientação sexual etc.”

Nesse sentido, mesmo os alunos trazendo internalizadas concepções e configurações sobre gênero que foram adquiridas em suas relações com outras instâncias da sociedade, como por exemplo, a família, igreja e mídia, a escola não é apenas um espaço de recepção dessas concepções de gênero configuradas exteriores a ela, mas atua como um desses espaços de construção de masculinidades e feminilidades, não só nas relações institucionais, como também a partir das relações cotidianas que ocorrem entre os alunos.

Concordamos com a visão de que as pessoas não são totalmente passivas nos processos de construção das suas identidades de gênero e que também atuam na construção dessas identidades, no entanto, assim como Butler (2003), acreditamos que os gêneros são limitados pelas estruturas de poder no interior das quais está situado. Destarte, quando se fala no gênero como um “fazer”, pode se passar a impressão de que existe uma total liberdade de escolha na sua construção.

Essa noção de liberdade de escolha deve ser relativizada, no sentido de que configuramos nossos gêneros a partir do meio cultural no qual vivemos e com base nas leis que regem esse meio, nesse sentido as escolhas que temos para os nossos gêneros estão limitadas as possibilidades disponíveis e, provavelmente, as nossas escolhas se ajustem as expectativas das normas que regulam as nossas relações sociais (SALIN, 2013).

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2003, p. 28).

Desse modo, as restrições sociais para a livre escolha do gênero são tão rígidas que as pessoas não se percebem limitados nas suas escolhas e se sentem profundamente ofendidos se são questionados na sua masculinidade ou feminilidade, uma vez que a existência social exige uma identidade de gênero que não esteja fora daquilo que os discursos determinaram como sendo o gênero inteligível, “não é possível existir em um sentido socialmente significativo fora das normas de gênero estabelecidas” (BUTLER, 1986, p. 42, tradução nossa).

Entretanto, existem identidades que não se conformam às normas de inteligibilidade de gênero e que podem trazer consigo uma radical descontinuidade entre sexo, gênero, desejo e

práticas sexuais. Sobre isso Butler (1986, p. 42, tradução nossa) diz que “se a existência é sempre existência de gênero, então, desviar-se do gênero estabelecido é, em certo sentido, questionar a própria existência” e ao se deslocar e questionar essa existência naturalizada do gênero, pode se perceber que é quase desnecessário que os sujeitos sejam aquilo que as normas impõem como sendo seu “gênero de verdade”.

O que se tem de fato são identidades de gênero como construções performativas, nas quais se mantêm o gênero em uma estrutura binária que foi reproduzida discursivamente ao longo do tempo como “verdade”. A subversão dessa estrutura acontece quando as pessoas variam os atos repetidos de gênero e criam uma nova possibilidade dentro das fronteiras da própria norma que está sendo subvertida e com isso criam-se novas significações para além da estrutura binária.

Se a subversão for possível, será uma subversão a partir de dentro dos termos da lei, por meio das possibilidades que surgem quando ela se vira contra si mesma e gera metamorfoses inesperadas. O corpo culturalmente construído será então libertado, não para seu passado “natural”, nem para seus prazeres originais, mas para um futuro aberto de possibilidades culturais. (BUTLER, 2003, p. 139).

Nessa perspectiva, o corpo é uma construção cultural que se modifica de acordo com a cultura que está inserido, assim como dentro de uma mesma cultura em períodos históricos distintos e, ainda, podem mudar seus significados de acordo com a fase da vida de cada sujeito. Portanto, não só o gênero e a sexualidade, mas os próprios corpos são construções sociais e culturais, não ontológicas, que “guiam” os sentidos em processos de inteligibilidades na interação social (BUTLER, 2003).

O corpo, ao longo da história, passou por transformações na forma como era representado. Laqueur (2001) apresenta um rico material histórico a respeito de como os discursos que significavam os corpos mudaram ao longo da história. O autor tenta demonstrar que a anatomia e a natureza fazem parte de uma complexa construção baseada no conhecimento científico e por isso, o corpo, ao longo do tempo, foi interpretado, inventado e significado.

Seguindo esse pensamento, Foucault (1979) demonstra que nossos gestos presentes nos corpos são construções culturais historicamente datadas. Existe um investimento pelas instituições sociais como escola, hospitais, prisões, etc., de diferentes disciplinas que visam docilizar, conhecer e controlar os corpos. O controle exercido pela sociedade sobre as pessoas não tem sua operação centrada apenas nas ideologias ou na consciência, mas inicia no e com o corpo.

As análises de Foucault revelam, por fim, ser possível e necessário problematizar o corpo, ou seja, estranhá-lo, colocá-lo em questão. Problematizar, por exemplo, os significados e a valorização que determinadas culturas atribuem a alguns corpos, as práticas narrativas a eles associados, as hierarquias que a partir de sua anatomia se estabelecem. [...] ainda que seja absoluta uma certeza: o corpo é ele mesmo uma construção social, cultural e histórica. (GOELLNER, 2013, p. 35).

Nas últimas décadas do século XIX diversos discursos começam a fazer “descobertas”, definições e classificações a respeito de corpos de homens e mulheres. Esses discursos por serem proferidos por homens tidos como detentores de conhecimento, como filósofos e médicos, por exemplo, adquiriam o *status* de “verdade”. Esses discursos são carregados da autoridade e do poder contido no conhecimento científico e, que muitas vezes, combinam com os da igreja, da moral e das leis (LOURO, 2004).

São os discursos que constituem os corpos e instituem normas de gênero que regulam suas práticas, expressões, experiências e inserem nos corpos um tido efeito de naturalidade que é, na verdade, configurado a partir da reiteração de atos, ações, gestos, movimentos, falas, etc., contudo, esse efeito traz a ideia de que aquilo que os corpos são efeito de resultados de uma pré-condição da natureza e assim produziu naturalmente marcas que o identificassem. Essas marcas deveriam garantir a identificação daquilo que o sujeito é e, conseqüentemente, determinar o que ele não é.

No entanto, concordamos com Louro (2000, p. 62) que “os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas”, desta forma o que define um corpo como masculino são significados atribuídos a determinados “traços ou características” que em dada sociedade podem ser considerados mais notáveis e dessa forma se tornam “marcas” definidoras, porém em outra sociedade essas mesmas características podem não ter nenhuma relevância e as marcas definidoras de masculinidades podem estar em outras características.

Parece mais fácil (mais seguro?) acreditar que as características chamadas "físicas" estão fora da cultura, são duráveis, estáveis, fixas e, portanto, confiáveis. No entanto, não somente os significados dessas marcas se modificam nas várias culturas, mas elas mesmas mudam ao longo da existência das culturas e dos sujeitos: os corpos se alteram devido à idade, à doença, às condições de vida; eles mudam pelas imposições sociais, pelas exigências da moda, pelas intervenções médicas, pelas transformações e possibilidades tecnológicas. (LOURO, 2000, p. 62).

O que se precisa observar não é a natureza biológica, mas como determinados significados estão sendo atribuídos como norma para a apresentação dos corpos e como processos históricos e culturais tornaram de “mais valor” alguns significados dados a certas

características físicas e não outras. O que se tem é um jogo de poder configurando e hierarquizando corpos.

É seguindo esse pensamento que vamos encontrar em Butler que a incorporação do sexo, tido como biológico, é tido como uma norma para a configuração dos corpos. Ela mostra que o sexo não funciona apenas como uma norma, mas também, como uma “prática regulatória que nomeia os corpos que governa” através de “práticas altamente reguladas” (BUTLER, 2000, p. 154). Todavia, o sexo não é estático e por essa razão os corpos precisam reiterá-los através da obediência à norma que ele cria.

Desta forma, se existe a necessidade de reiteração do sexo pelos corpos é sinal de que a sua materialização nunca é totalmente completa, sendo assim os corpos não são totalmente passivos e conformados àquilo que a norma os impõe. É esse processo de reiteração que abre espaços para novas formas de significação e desconstrução de normas que regulam os corpos a partir de uma visão naturalizada de seus significados sociais.

Os discursos jurídicos, religiosos, pedagógicos, médicos, científicos, dentre outros, estão presentes no processo de significação dos corpos, uma vez que todos os sujeitos estão inseridos em um sistema de discursos que possui o poder de significar o que são corpos masculinos e corpos femininos e quais corpos não podem ser inseridos nessa divisão binária (BUTLER, 2000).

Posto isto, entendemos que os corpos são compreendidos como materialidades construídas no e pelos discursos. Atos, gestos e desejos produzem o efeito de uma essência nuclear interna, no entanto esse efeito é produzido na superfície do corpo através de significações naturalizadas. Aquilo que se tem como materialidade natural é, na verdade, efeito da norma que o nomeia (BUTLER, 2003). Essa norma só persistirá como norma na medida em que é reiterada nas práticas corporais cotidianas, da mesma maneira como “ela própria é (re)produzida na sua corporificação, por meio dos atos que se esforçam para se aproximar dela, por meio de idealizações produzidas nos e por esses atos” (BUTLER, 2014, p. 269).

Nas escolas, por exemplo, a reiteração da norma como uma materialidade natural está presente não só na forma como é produzida, a partir de uma perspectiva masculina heterossexual em diversas áreas e disciplinas, o que deixa de lado “os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais”, mas toda a estrutura que compõe a escola é construída tendo como referência essa ótica e assim “as práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero.” (LOURO, 2000, p. 68).

Todavia, Foucault (1988) vai nos mostrar que não se pode pensar nas diferenças sexuais como pertencentes a um núcleo essencial do corpo, pois elas são produzidas culturalmente. Logo, a materialidade do corpo é produto de elaborações e interpretações que os significam e os constroem. O corpo não traz uma substância que o defina separado dos discursos, mas é significado por eles em relações de poder.

Seguindo essa perspectiva, Louro (2004, p. 76) diz que as “características dos corpos significados como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder”. Essas marcas de poder servem para distinguir e dividir, ao longo da história, corpos masculinos e femininos como se essa divisão fosse a única possível. Entretanto, essa divisão é apenas uma forma possível de se significar os corpos dos sujeitos e pode se alterar de acordo com o contexto de onde se fala.

Entre tantas marcas, ao longo dos séculos, a maioria das sociedades vem estabelecendo a divisão masculino/feminino como uma divisão primordial. Uma divisão usualmente compreendida como primeira, originária ou essencial e, quase sempre, relacionada ao corpo. É um engano, contudo, supor que o modo como pensamos o corpo e a forma como, a partir de sua materialidade, "deduzimos" identidades de gênero e sexuais seja generalizável para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar. (LOURO, 2004, p. 76).

No entanto, o discurso que impera na sociedade é um discurso que naturaliza o corpo e é essa visão que vem sendo reproduzida ao longo do tempo. O corpo precisa ser adestrado para se manter dentro dos padrões do gênero atribuído a ele e a educação tem um papel importante nesse processo, pois mesmo que algumas teorias educacionais passem a impressão de que o corpo ficou fora da escola por existir uma separação na educação entre corpo e mente, a história da educação mostra que a preocupação com o corpo sempre foi central “no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas”. Nas escolas ocorre o disciplinamento das mentes acompanhado pelo disciplinamento dos corpos, uma vez que “os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.” (LOURO, 2000, p. 60).

Por essa razão, os processos educacionais relacionados aos corpos precisam ser analisados a partir de uma contextualização histórica e política dos significados atribuídos as características inseridas nos corpos, pois essa contextualização nos ajuda a compreender que dependendo de onde se fala, o corpo terá múltiplos significados. Isso pode ser visto na forma como os discursos significaram os corpos ao longo da história, como demonstra Laqueur, por exemplo, ao falar que Galeno no século II d.C., que dizia que as mulheres tinham os mesmos

órgãos sexuais que os homens, pois “a vagina é vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos” (LAQUEUR, 2001, p. 16). Essa era uma visão do corpo a partir da existência de apenas um sexo presente em corpos masculinos e femininos e que se diferenciavam a partir do grau de perfeição atribuído a cada um, sendo os homens mais evoluídos e as mulheres menos.

Nas sociedades ocidentais atuais, o corpo começa seu processo de construção cultural desde a gestação, pois é a partir desse momento que os discursos começam a inserir significados de como deverá ser constituído esse novo sujeito e durante toda a vida precisaram reafirmar que fazem parte do lugar no qual foram posicionados. Em vista disso, precisarão continuar se constituindo culturalmente pelas roupas que usam, as formas como falam, os jeitos que andam, sentam, riem, os movimentos das mãos, os acessórios que usam, tudo que possa caracterizar o corpo como sendo parte daquilo que se definiu como um “corpo normal”. A partir disso, Louro (2004, p. 82) fala que todo esse processo de reiteração não é uma livre escolha, mas passa por “investimentos contínuos, reiterados e repetidos” “a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais”.

[...] postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades. As normas regulatórias voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. Daí porque aqueles que escapam ou atravessam esses limites ficam marcados como corpos - e sujeitos - ilegítimos, imorais ou patológicos. (LOURO, 2004, p. 82).

Os corpos considerados anormais, ilegítimos, patológicos, são aqueles que não se adequam às normas de inteligibilidade do gênero e por esse motivo precisam passar por processos de normalização. Em razão disso, “a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tonar as pessoas, os gestos, os atos” conformados ao modelo da norma, assim quem se conforma a ela é considerado normal e quem não se conforma é considerado anormal. Contudo, “o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma” [...]. É ela que primeiro é estabelecida e, a partir dela, os corpos são divididos e posicionados (FOUCAULT, 2009, p. 75).

Um exemplo que clarifica isso é o caso da heterossexualidade como norma de gênero considerada a forma normal e natural para as experiências dos corpos e a construção da homossexualidade como a anormalidade da norma. Contudo, tanto normal quanto anormal são efeitos de discursos que colocaram o sexo como o elemento central para a produção e significação dos corpos.

Foucault (1988) aponta que os discursos sobre o sexo não ficaram apenas na perspectiva de sua moralidade, mas passaram ao domínio de uma racionalidade científica e, com isso, o sexo passou a ser gerido e inserido em um sistema que garantisse a sua utilidade e bom funcionamento. O Estado passa a intervir nos corpos através do controle da taxa de natalidade, frequência das relações sexuais, práticas contraceptivas, dentre outras formas de intervenção que também estão presentes no sistema educacional.

Do século XVIII ao XIX, segundo Foucault (1988) ocorre uma mudança nos discursos relacionados ao sexo, pois não se interroga mais só a sexualidade do casal, mas passa-se a interrogar “a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grande raivas” (p. 39). As mudanças nos discursos, ao longo do século, a respeito dessas sexualidades criam novas formas de significação e surgem as pessoas que carregam “o estigma da ‘loucura moral’, da ‘neurose genital’, da ‘aberração do sentido genésico’, da ‘degenerescência’ ou do ‘desequilíbrio psíquico’” (p. 41). Assim, a regulação do sexo passa a ser uma questão de instituição médica, a partir da imposição da normalidade e das questões relacionadas a saúde.

[...] a medicina penetrou com grande aparato nos prazeres do casal: inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais “incompletas”; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao “desenvolvimento” e às “perturbações” do instinto; empreendeu a gestão de todos eles (FOUCAULT, 1988, p. 41).

Com os discursos médicos criam-se e ampliam-se uma série de perversões sexuais a partir da classificação, descrição e tipificação de práticas e desejos sexuais. Nesse contexto a sodomia, uma prática sexual proibida pela igreja e pelo direito civil, surge como uma perversão ou patologia transformada em um sujeito: o homossexual. Um personagem com uma história, mas também, com morfologia, com tudo aquilo que ele é sendo definido por suas práticas sexuais.

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT, 1988, p. 43 e 44).

O discurso produz uma espécie de sujeito que precisa ter suas práticas controladas e vigiadas. O corpo significado como homossexual durante muito tempo esteve no domínio dos discursos da medicina e psiquiatria como um corpo patológico. Contudo, essa construção de corpos tidos como ilegítimos, como é o caso dos homossexuais ou mesmo de heterossexuais que não possuem um comportamento tido como estando dentro dos padrões normativos para a

masculinidade e feminilidade, fazem parte do quadro de “normas regulatórias do "sexo" trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.” (BUTLER, 2000, p. 111).

Desse modo, o que se tem são discursos que configuram corpos como normais e anormais em determinados contextos históricos, políticos e culturais. Esses padrões de normalidade são configurados pelas normas de gênero e devem ser seguidos por cada sujeito para que possa ser considerado inteligível e normal. São essas normas de gênero que configuram os corpos e determinam sua posição em cada contexto social, sendo que aqueles que não se adequam seus corpos àquilo que a norma estabeleceu como normal e natural são corpos considerados menos homens, menos mulheres, menos masculinos, menos femininos, enfim, menos humanos. É a partir dessas concepções que nos propomos a analisar como os discursos sobre gênero que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar atuam na constituição de corpos a partir de referências de masculinidades.

4 OS DISCURSOS DE GÊNERO: SIGNIFICAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE MASCULINIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR

Nesta sessão iremos descrever os principais discursos sobre gênero que apareceram no espaço escolar pesquisado, identificando como esses discursos são produzidos e reproduzidos e fazendo uma análise sobre os significados que os alunos atribuem a eles. A partir disso, buscaremos perceber como esses discursos estão atuando na maneira de agir e ser dos alunos e como configuram “normalidades” e “anormalidades” para as referências de masculinidades.

A proposta, portanto, é mostrar algumas referências de masculinidades que estão atuando no espaço escolar pesquisado e como os alunos expressam essas masculinidades em relação a sua própria identidade, em relação as identidades dos outros e quais os discursos são tidos como mais legítimos, verdadeiros e “normais”, pois são esses discursos que servem de matriz referencial normativa para moldar os comportamentos, assim como para significar “outros” como ilegítimos, patológicos ou anormais.

Analisaremos quais marcadores de masculinidades foram configurados no espaço escolar pesquisado baseados nos discursos de gênero produzidos e reproduzidos pelos alunos e como esses marcadores atuam no processo de diferenciação, significando símbolos de masculinidade que funcionam como marcas de pertencimento e não pertencimento, servindo de sustentáculo para a formação de *grupos de garotos*.

A partir da formação de grupos, veremos como se fortalecem as fronteiras de gênero no espaço escolar e como elas se refletem na divisão de atividades por referências de masculinidades, como é o caso do futebol, significado como símbolo do masculino. Nesse seguimento, veremos como os rompimentos ou o trânsito nas fronteiras de gênero é algo visto com estranhamento por estarem fora das normalidades e como os processos de normalização e os preconceitos estão atuando de forma dissimulada em práticas significadas como “brincadeiras”, porém nem sempre esses preconceitos se reproduzem a partir de uma consciente intencionalidade dos *garotos*.

Vale ressaltar que as práticas significadas como “brincadeiras” não deixam de ser formas de violências que são praticadas no espaço escolar usadas pelas normas de gênero como dispositivo de normalização e posicionamento de pessoas a partir dos gêneros. Usamos “brincadeiras” aqui para mostrar como as normas de gênero agem de formas dissimuladas e levam os *garotos* a significarem violências dessa forma.

Por fim, analisaremos discursos expressos pelos alunos e experienciados quase que exclusivamente no espaço escolar pesquisado que ultrapassam as fronteiras de gênero e configuram novos significados para as relações entre as masculinidades e para a relação dessas referências de masculinidades com as identidades de gêneros individuais. Tudo isso representado por um espaço escolar significado pelos alunos como um lugar de liberdade, no qual as expressões de gênero experienciadas pelas múltiplas masculinidades podem conviver, transitar, influenciar e se respeitar entre si.

4.1 “Eu me vejo um homem normal”: as múltiplas referências de masculinidades no espaço escolar

A escola é formada por vários elementos que atuam, na maioria das vezes, de forma conjunta para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente. Dentre esses elementos, o espaço que compõe a escola muitas vezes não é visto como um dos dispositivos que estão atuando na produção e reprodução de discursos responsáveis pela incorporação de normas sociais importantes para a formação das pessoas, o que pode ir muito além das aprendizagens previstas nos currículos oficiais.

O espaço, segundo Piaget (1970), pode ser o local de experiências fundamentais para a aprendizagem, pois pode propiciar vivências que se tornam fatores determinantes do processo de desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Nesse sentido, no espaço escolar criam-se sistemas de valores e normas que contribuem para o desenvolvimento de laços afetivos,

construção de identidades e sentimentos de pertencimento. As relações que estão se produzindo e reproduzindo podem gerar ao mesmo tempo dispositivos de inclusão e de exclusão.

O espaço escolar não é um espaço neutro, pois está carregado de símbolos, marcas e signos daqueles que o estão produzindo e que convivem nele, o que o torna um lugar de discursos que produzem significados sociais e culturais, ou seja, se ficarmos atentos “aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas.” (LOURO, 2001a, p. 59). No entanto, muitas práticas são internalizadas e aprendidas como se fossem “naturais” e se reproduzem desse modo, o que gera um certo conformismo e descrença de que as coisas possam mudar, uma vez que “sempre foram assim”.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 2001a, p. 61).

No entanto, não podemos deixar de perceber, que no interior do espaço escolar, as pessoas se movimentam, circulam e criam múltiplas e distintas formas de se agruparem, muitas vezes, a partir da configuração de diferenças. Os alunos participantes desta pesquisa estão construindo, desconstruindo, significando e ressignificando o espaço da escola pesquisada através da produção e reprodução de diversos discursos. Ao mesmo tempo em que estão interagindo com esse espaço, estão se configurando a partir dele, criam suas próprias representações e significados para seus discursos e a partir deles passam a se definir. Sendo assim, no caso do espaço escolar pesquisado, todos os *garotos* participantes da pesquisa se significam como masculinos, porém cada um apresenta uma expressão diferente para definir a sua própria masculinidade, como mostram os seus discursos.

Meu gênero eu creio que seja masculino **por questões de ser menino**. Eu acho que é mais uma questão tradicional essa questão de masculino, pois **a gente está ouvindo desde sempre “menino masculino”** e “menina feminina” e eu **acabo absorvendo essa questão e dizendo, me identificando**. (Fragmento de entrevista com aluno Gilvane do 3º ano em 06/02/2019).

O meu gênero é masculino porque **eu nasci masculino. Masculino é que nasce com os órgãos genitais masculinos. Eu tento me manter no certo**, como se comportar na frente das outras pessoas, as posturas, as falas, opiniões. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Eu me vejo nos dois gêneros, masculino e feminino. **Eu gosto de ter um jeito feminino e um jeito masculino**, gosto de agir das duas formas. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Eu acho que sou masculino, mas eu era muito espalhafatoso, gostava de chamar atenção, então eu mudei porque estava sendo assim pra todo mundo me ver. **Não quero me encaixar no sistema masculino, mas tento andar junto.** (Fragmento de entrevista com aluno Marcos do 3º ano em 13/02/2019).

Eu me vejo como um homem masculino, mas eu acho que é um pouco relativo, pois **masculinidade pra mim** seria algo, eu acho que é machista o que eu vou falar, mas **é aquele cara que mantém aquela postura dele ali, o machão.** Eu sou assim em algumas horas assim, outras não. Em alguns momentos, até a minha namorada fala que **eu sou um pouco gay nas minhas atitudes.** (Fragmento de entrevista com aluno Moises do 2º ano em 14/02/2019).

Eu acho que se for de acordo com os padrões de masculinidade da sociedade, eu posso me considerar porque **as pessoas veem isso, a partir do meu jeito de agir, de pensar de certa forma,** mas acho que é isso, **esses traços que eu tenho de agir, de andar,** mas eu acho que tudo isso é cultural. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Como é que eu posso te dizer... eu tenho identidade masculina, tenho características masculinas e **tenho o que simboliza o masculino, eu acho que é isso, o pênis.** (Fragmento de entrevista com aluno Estênio do 1º ano em 20/02/2019).

Rapaz, eu sou masculino, pois pra mim, masculinidade **eu vejo em um cara que se importa muito com as fraquezas dos outros, que mostra força em querer ajudar o outro,** assim, vem mais a questão da humildade e eu sou assim. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

Eu me vejo um homem normal, sou masculino, **sou hétero e faço muitas coisas que, tipo, o gay não faz,** eu jogo futebol, faço trabalhos as vezes. Para mim o masculino está no comportamento, no jeito e até no modo de falar. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Eu sou masculino, pois **eu fico na minha e tal, eu agarro umas molecas aí e não fico com frescurinhas aí,** isso é masculinidade pra mim, não é ficar com essas frescuras, se quebrando todo, com frescura de abraçando outro macho. (Fragmento de entrevista com aluno Vinícius do 2º ano em 26/02/2019).

Meu gênero é masculino, pois tipo assim... ah eu não sei nem te falar. Acho que porque **não tenho atitudes que é totalmente de mulheres, então as vezes eu tenho atitudes que é mais pro lado do homem, pra hétero,** sendo que eu não sou mais, enfim, eu sou masculino porque nasci assim, mas isso não quer dizer que eu vou morrer assim. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

Eu sou hétero masculino, mas nunca parei pra pensar nisso, sobre o que me define como masculino, mas, não que os homossexuais não sejam masculinos, mas acho que **é pelo meu jeito de não me relacionar afetivo amoroso com homens, pessoas do mesmo sexo.** (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

A partir desses discursos podemos observar a presença de múltiplas formas de significar as masculinidades. Cada aluno participante da pesquisa parte de uma referência familiar, social, religiosa, dentre outras ou mesmo a partir da junção de várias referências, para definir a sua própria masculinidade, bem como usa a identidade de gênero do outro como referência para significar a sua. Sendo assim, no espaço escolar essas várias referências do que seja ser um “homem masculino” estão interagindo ao mesmo tempo.

Isso nos revela que a ideia da existência de uma masculinidade fixa, total e natural não corresponde à realidade experienciada pelos sujeitos, mas que existem masculinidades plurais, múltiplas, diversas, passageiras e que podem transitar entre si. Desse modo, consideramos que

as identidades de gênero e as diferenças estabelecidas entre elas não derivam de uma essência biológica como se fossem entidades inatas, preexistentes ou que passaram a existir a partir de um momento fundador, mas são criadas e recriadas na relação de diferentes elementos, como discursos políticos, religiosos, culturais e das histórias particulares. (SILVA, 2000). Tendo-se em vista que existem vários dispositivos atuando na configuração das identidades de gênero das pessoas, não se pode falar em masculinidade no singular, mas em masculinidades, no plural.

Limitar as masculinidades a um único modelo “normal/natural”, nos levaria a concepção da existência natural de um poder hegemônico representado pelo “homem masculino” que se apresentasse dentro dos padrões normativos de gênero. No entanto, quando mostramos que as masculinidades são plurais, estamos revelando que, mesmo podendo existir uma referência de masculinidade que se coloque como hegemônica devido aos processos históricos e políticos de formação das sociedades (CONNELL, 1995), existem outras referências de masculinidades sendo experienciadas e atuando na construção das identidades de gênero de acordo com o espaço, o tempo, momento da vida e da relação com os diferentes grupos que as pessoas podem fazer parte, como classe, raça e grupo etário ou, no caso do espaço escolar pesquisado, a grupos de amigos do futebol, dos jogos eletrônicos, da dança, etc.

As masculinidades são construções e podem mudar ao longo da vida dos sujeitos dependendo dos grupos que ele faz parte e é nesse sentido que as significações que são dadas para as masculinidades no espaço escolar variam de *garoto* para *garoto* e podem mudar ao longo do tempo, uma vez que, segundo Connell (1995), diferentes tipos de masculinidades podem ser produzidos em um mesmo contexto social, tendo uma referência como hegemônica que se coloca como um padrão ideal do “homem masculino” e que tenta subordinar e tornar “anormal” outras formas de ser e agir.

Pode se observar também, que além de definirem sua própria masculinidade, o outro também tem a sua masculinidade significada no espaço escolar e, neste caso, essa significação é construída a partir da forma como os corpos são apresentados. A apresentação dos corpos no espaço escolar, percebida no comportamento e no *jeito*, é resultado de um intenso processo de internalização de referências socioculturais que direcionam os comportamentos e estabelecem formas de agir de acordo com prescrições estabelecidas para cada gênero.

O que existe é uma expectativa no meio social do qual os sujeitos fazem parte sobre como deve ser sua maneira de andar, falar, sentar, mostrar o seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, etc., e tudo isso é internalizado como se fosse parte da estrutura biológica dos corpos, como demonstram os discursos dos entrevistados quando dizem **eu tento me manter no certo; não quero me encaixar no sistema masculino, mas tento andar junto; as pessoas**

veem isso a partir do meu jeito de agir; sou hétero e faço muitas coisas que, tipo, o gay não faz; eu fico na minha e tal, eu agarro umas molecas aí e não fico com frescurinhas; pelo meu jeito de não me relacionar afetivo amoroso com homens, pessoas do mesmo sexo. É a obediência aos padrões normativos estabelecidos para cada gênero que determinará os corpos como “normais” ou “anormais”.

No entanto, tanto aquilo que é tido como pertencente a “normalidade”, quanto aquilo que é tido como “anormalidade” são diferenças construídas socialmente. Logo, não poderia se falar em um padrão universal de comportamentos de gênero, como é o caso do espaço escolar pesquisado, pois não encontramos masculinidades homogêneas, mas, ao contrário disso, encontramos muitas formas de se sentir e de expressar masculinidades.

O que temos são identidades de gênero materializadas nos corpos. Segundo Rosa (2004, p.7), o corpo pode ser visto como “um hipertexto, cenário, mapa, sinalizador, território de protesto e de criação. Subterfúgios e dribles... acessórios, adornos, decorações”. É um corpo que fala, é mensageiro, é discurso e que é produzido na pluralidade de culturas e práticas educativas. É a partir dos discursos expressos pelos corpos que os *garotos* constroem significados para as masculinidades dos outros, como podemos perceber nos fragmentos a seguir.

Um aluno sai do banheiro enrolado com uma toalha, outro aluno que passava no pátio gritou “**olha só o viadinho de vestido**”. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Durante a aula um aluno falou para o outro que estava sentado ao seu lado “siô **tu acha que eu sou nerd** para ficar usando aparelho nos dentes”. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

“Aqui tem todo tipo de menino, **tem uns caras marrentos** que brigam com os outros, querem ser os maiores da escola”. Outro aluno falou, “**tem as pocs** também, eles são muito mulherzinha, mas a galera aqui acha normal o jeito deles”. (Fragmento de conversa informal com dois alunos do 2º ano, outubro de 2018).

“Aqui **tem muitas pocs, a maioria incubada**, ficam se escondendo, mas por trás ficam com homens”. (Fragmento de conversa informal com aluno do 1º ano, outubro de 2018).

Um grupo de alunos estava conversando após o almoço no corredor direito da escola, um dos alunos falou para o outro “cara **tu é muito bicha**, a nega tava lá só te esperando e tu não chegou nela. Tu é muito mole siô”. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Está vendo esse aqui, **ele é o maior pegador** aqui da escola, já passou o rodo nas meninas. (Fragmento de conversa informal com aluno do 2º ano, outubro de 2018).

Aqui **tem os assumidos, os pocs, tem os assumidos que não são pocs**, mas são assumidos, **tem os escondidos, tem héteros e os héteros preconceituosos**. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Eu acredito que **há os machões, as pocs** que a gente vê bastante, os meninos aqui, **os que ainda são escondidos**. A gente percebe o comportamento dos machões, das pocs,

dos que ainda são escondidos, pois esses são os mais afastados dos outros meninos. (Fragmento de entrevista com aluno Gilvane do 3º ano em 06/02/2019).

Eu acho que existem vários tipos de homens, ou seja, aqueles que tem jeito diferente de ser, **um jeito que pode ser machão ou não**. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Aqui a gente tem os sérios, **os nerds, os gays e os moleques com brincadeiras**. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Tem **os afeminados que são as pocs**, esses têm o costume igual os da gente de dizer “oi amiga”, de dar aquela quebradinha, **tem os macho** mesmo que eles querem ser o macho mais macho possível sem quebrar as regras que a sociedade dá pra eles e **tem os macho macho mais escroto** ainda que vê a gente como uma aberração, que não quer se misturar nem nada. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

Machões com certeza tem, mas tem muita gente aqui, muitos homens delicados. Acho que **tem gays que são machões**, pois eles sofrem muita represália e eu acho que a forma de se defender acaba sendo essa. (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

Aqui percebemos dois elementos importantes no processo de significação das masculinidades a partir da forma como os corpos se apresentam. Um desses elementos é a divisão de tipos de *garotos* tendo como base o comportamento expresso pelo corpo ou a partir da sexualidade. Um segundo elemento que pode ser percebido nas falas e que durante toda a pesquisa se fez muito presente é a significação do gênero a partir da sexualidade, como se gênero e sexualidade fossem uma coisa só. Porém, nem sempre essa sexualidade usada como critério de caracterização de um *garoto* com uma masculinidade *machão*, *poc*, *nerd*, etc., é uma sexualidade autodeclarada, mas na maioria das vezes são suposições construídas a partir do *jeito* da pessoa.

É nessa perspectiva que percebemos a existência de uma certa divisão entre “tipos de *garotos*” configurada a partir dos *jeitos* de cada um. Tomando essas informações produzidas pela pesquisa, organizamos esses “tipos de *garotos*” baseados naqueles que mais se destacam nos discursos de gênero produzidos e reproduzidos no espaço escolar pesquisado, entendendo que cada uma dessas formas de se significar e ser significado representam referências de masculinidades que estão atuando nesse espaço.

Existem duas referências que representam os extremos das identidades de gênero masculinas. Uma é a masculinidade dos *garotos machões* e a outra é a masculinidade dos *garotos pocs*. Essas duas referências são significadas a partir da autodeclaração e do olhar do outro. Autodeclaração, porque a masculinidade expressa pelos *garotos pocs* é vista como pertencente a feminilidade pela maioria dos *garotos*, inclusive pelos próprios *garotos pocs*, pois a ideia do binarismo de gênero ainda é muito presente no espaço escolar pesquisado, na qual existem dois polos únicos, o masculino e o feminino, sendo que cada um desses polos possuiria

comportamentos “naturais” específicos e um polo não pode assumir nenhum tipo de comportamento do outro. Nesse caso, os *garotos pocs* possuem alguns comportamentos tidos como pertencentes ao feminino, como usar maquiagem, andar rebolando, ter voz mais fina, dentre outros, mas todos se autodeclararam pertencentes ao gênero masculino.

A referência de masculinidade dos *garotos machões* é a que mais se aproxima das características normativas do gênero, ou seja, de um quadro regulatório altamente rígido que tem como propósito regular e normatizar modos de ser, agir e viver os gêneros e as sexualidades, uma vez que suas regras e normas socialmente construídas, estão baseadas em uma perspectiva biológica e determinista.

São *garotos* que se autodeclararam heterossexuais, são praticantes de esportes, principalmente o futebol, apresentam alguns comportamentos agressivos, usam constantemente palavrões, tentam não demonstrar fraqueza, querem ser provedores e cuidar dos outros por acreditarem que são mais fortes e capazes, demonstram ter uma vida sexual ativa, falam com muita autoridade, como se a sua opinião fosse sempre a mais válida, não admitem qualquer comparação com a homossexualidade e tentam manter completa distância de qualquer comportamento tido como pertencentes a gays ou as feminilidades, como podemos perceber nos fragmentos apresentados abaixo.

Eu acredito que **a gente é mais durão**, assim, eu acredito que isso começa muito com o orgulho, **nós somos muito orgulhosos, nós nunca queremos estar assim por baixo, nunca queremos demonstrar que somos fracos**. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

Pra mim um homem ser masculino **tem que ser sério e tal, de tá de boa, agarrar umas mulher ali**, mas tem uns também que diz ser homem e faz merda pra porra, fica com frescura com outro homem. Pra mim um **homem que é homem fica é com mulher**, não com outro homem, quem faz isso não é homem. (Fragmento de entrevista com aluno Vinícius do 2º ano em 26/02/2019).

Esses *garotos* não andam em grandes grupos de alunos, sempre estão em grupos de no máximo três garotos, não ficam passeando pelo pátio e corredores da escola durante os intervalos, geralmente ficam conversando na porta da sala ou, na maioria das vezes, vão para a quadra jogar futebol ou vôlei, não andam com garotas, apesar de que sempre que as encontram pelos espaços da escola as cumprimentam de forma muito afetiva, com palavras de carinho, como “oi linda”, “bom dia princesa”, “bom dia meu amor”⁵³ e com abraços e beijos no rosto. Essa forma de cumprimentar muda quando é com outros garotos, os termos usados geralmente

⁵³ Fragmentos de diário de campo.

são “e aí siô”, “beleza cara”, “fala doido”⁵⁴, geralmente segue um aperto de mãos e, raras vezes, alguns se abraçam.

Garotos machões dominam os esportes, principalmente o futebol que é o esporte principal da escola⁵⁵. Eles ficam à frente dos times e, de certa forma, fazem os arranjos de quem pode estar no time ou não, pois se consideram exímios conhecedores do esporte e por isso possuem os critérios de decidir quem joga bem ou não.

No espaço escolar pesquisado, o número de alunos considerado *garotos machões* não é grande, porém por estarem mais próximos das normas de gênero⁵⁶, acabam se destacando, no entanto, não existe uma hegemonia ou uma imposição dessa referência de masculinidade como aquela que deveria ser seguida por todos. Na verdade, algumas atitudes dos *garotos machões* são duramente criticadas pelos outros *garotos*, principalmente atitudes que possam estar carregadas de algum tipo de preconceito ou discriminação, como é revelado nos fragmentos que seguem.

Antes de iniciar a aula na turma do 2º ano, dois alunos sentados do lado direito se cumprimentam e se abraçam, outro aluno em tom de brincadeira falou “olha professor esses dois viadinhos”. Um dos alunos que abraçou respondeu em tom sério **“o que é caralho, agora só porque eu abracei um amigo eu sou viado? Te orienta”**. (Fragmento de diário de campo, julho de 2018).

Um grupo de garotos conversa no corredor das salas, no meio da conversa um aluno falou que encontrou uma garota da escola em um aplicativo de relacionamento e falou que achava aquilo feio. Um aluno que estava no grupo falou **“e qual o problema dela estar no aplicativo? Se tu encontrou ela lá é porque também estava caçando”**. O aluno que fez o comentário respondeu, **“mas eu sou homem, pro homem não é feio caçar, agora uma menina no app de caça é feio”**. O outro aluno respondeu novamente, **“mas vem aqui, tu foi caçar o que nesse aplicativo? Por que se tu tá dizendo que é feio pra mulher está lá, quer dizer que tu foi procurar outra coisa”**. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

A outra referência de masculinidade que se destaca no espaço escolar pesquisado é a masculinidade dos *garotos pocs*. Esses *garotos* são aqueles que se autodeclaram gays e possuem um comportamento distante dos padrões estabelecidos pela heteronormatividade para pessoas que nascem com o órgão genital pênis, dos quais existe uma expectativa social, a partir das normas de gênero, para que possuam determinados comportamentos, como sentir desejos pelo

⁵⁴ Fragmentos de diário de campo.

⁵⁵ No próximo capítulo abordaremos a relação das masculinidades do espaço escolar pesquisado com os esportes, dando foco ao futebol como principal atividade esportiva praticada na escola.

⁵⁶ Usamos a ideia de proximidade com as normas de gênero por entendermos que nenhuma referência de masculinidade é total, fixa e que nenhum sujeito poderá internalizar um modelo puro de masculinidade por este não existir, o que temos são normas construídas discursivamente ao longo da história que determinam comportamentos tidos como “normais/naturais” e aqueles que se dizem pertencentes a essa referência de masculinidade incorporam o máximo de comportamentos dela, o que os coloca em uma relação de proximidade com essa norma.

sexo significado como o oposto e não possuir nenhum comportamento tido como pertencente as feminilidades.

Os pocs ou *as pocs*⁵⁷ representam um rompimento com o binarismo de gênero ao experienciarem a sua masculinidade com elementos tidos como pertencentes as feminilidades. Essa forma de experiência representa uma verdadeira desconstrução da polaridade rígida existente entre os gêneros, pois, por mais que ocorra uma significação desses garotos a partir de características sexuais – são gays – as formas como eles próprios expressam e significam essas características é que são usadas como referência para construir as suas masculinidades.

Pode se dizer que tudo isso corresponde a uma nova linguagem, na qual o conceito de gênero é fundamental, pois, além de problematizar a oposição entre os polos binários, eles problematizam a própria unidade interna do polo das masculinidades ao demonstrar que o masculino contém o feminino (LOURO, 2001a), ao menos aquilo que socialmente se constituiu como pertencente ao feminino.

Por mais que as vezes esses *garotos* não consigam perceber que estão rompendo com uma estrutura naturalizada a respeito dos gêneros, uma vez que seus discursos estão pautados no binarismo, por ser a única forma que lhes foi ensinada, no qual existe apenas comportamento de homem e comportamento de mulher, eles estão desconstruindo e possibilitando um novo olhar sobre o gênero ao demonstrarem que gênero não é efeito de determinados órgãos genitais, nem da sexualidade e não possui comportamentos próprios.

Os *garotos pocs* se auto declaram pertencentes ao gênero masculino e por essa razão os comportamentos e *jeitos* que eles apresentam são masculinos, pois não existe comportamentos inerentes a nenhuma identidade de gênero como se fossem efeitos de uma essência natural dos corpos aos quais eles foram atribuídos. Tanto os comportamentos tidos como pertencentes ao masculino quanto os tidos como pertencentes ao feminino são construções culturais, sendo assim, se eles se dizem masculinos as suas expressões de gênero são masculinas, independentemente de quais sejam.

Cabe ressaltar que entendemos gênero como construção social (BUTLER, 2003), nesse sentido a identidade de gênero é entendida como “a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico⁵⁸” e a expressão de gênero “é como a pessoa se manifesta publicamente, por meio do

⁵⁷ Em alguns momentos os alunos usam o pronome referente ao masculino (os) e em outros usam o feminino (as), os pocs ou as pocs. Por essa razão e para respeitar e ser fiel ao discurso dos alunos participantes deste trabalho, usaremos a forma que foi usada pela pessoa que falava.

⁵⁸ O sexo biológico diz respeito às características biológicas que a pessoa tem ao nascer. Podem incluir cromossomos, genitália, composição hormonal, entre outros. Em um primeiro momento, isso infere que a pessoa

seu nome, da vestimenta, do corte de cabelo, dos comportamentos, da voz e/ou características corporais e da forma como interage com as demais pessoas” (REIS, 2018, p. 25).

Ser poc é ter liberdade para fazer o que quiser, pra ser o que quiser, pra usar o que quiser, pra representar o que quiser, então, eu acho que poc levando ao pé da letra **quer dizer liberdade**. A partir disso usaram poc por representar muito a liberdade política, depois que entrou esse cenário político aí, aí passou a chamar de poc, eu acho que é isso, **é liberdade**. Nem todo gay é poc, porque **nem todo gay usa isso como liberdade**, pois tem muitas pessoas aqui que eu suspeito que é gay, mas não assume, então esse eu acho que esse não tem liberdade de ser poc. (Fragmento de entrevista com aluno Estênio do 1º ano em 20/02/2019).

Todo gay pode ser poc, até lésbica pode ser poc. Na verdade, **todo mundo pode ser poc**. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Os pocs eu acho que é mais a questão das atitudes deles. Eles agem de uma forma não tão masculina como os padrões dos meninos daqui. Até mesmo a forma de falar é perceptível, pois **as formas como eles falam têm um jeitinho** diferente. **Até mesmo na forma de ser mais carinhoso com as outras pessoas**. (Fragmento de entrevista com aluno Moisés do 2º ano em 14/02/2019).

Pra mim poc é gay afeminado, ele gosta de se ver como uma mulher. Como homem, mas mais como uma mulher. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

As pocs são as pessoas que se assumem gay, mas **a gente não define uma poc, elas se definem** “eu sou poc, eu sou gay”. (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

Não existe nenhum registro conhecido sobre como surgiu o termo *poc* ou de onde ele deriva, apesar de ser um termo muito antigo. Uma explicação que circula em *sites*⁵⁹, *blogs*, redes sociais e canais na internet⁶⁰, porém que não é tão aceita pelo meio LGBTI+, é que *poc* seria a abreviação de pão-com-ovo, expressão usada para se referir a gays com comportamentos tidos como pertencentes ao feminino e pertencentes a classes sociais de baixa renda que não podem comprar roupas de marca e nem frequentar lugares caros.

A explicação mais aceita é a de que *poc* deriva de *poc-poc*, que por sua vez faz referência ao barulho que o salto alto dos sapatos faz ao tocar o chão durante a caminhada ou durante a dança que acontecia em festas LGBTI+. Inicialmente o termo era usado de forma pejorativa para se referir a gays jovens e tidos como femininos, como uma forma de ofensa, como “bicha poc”, “viadinho poc poc”, porém com o tempo alguns membros da comunidade LGBTI+ passaram a significar o termo como representante de um tipo ou de algumas expressões de gênero experienciadas por alguns homossexuais.

pode nascer macho, fêmea ou intersexual. Não há gênero no sexo biológico em si, o que existe é uma expectativa social de gênero em relação ao corpo/genital.

⁵⁹ <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/06/08/o-que-e-poc-conheca-a-giria-usada-pela-comunidade-lgbt-na-internet-e-vida.htm>.

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=oJ1RWH0-lZI> / <https://www.youtube.com/watch?v=QOzmdeWKQCU>

Nesse sentido, os *garotos pocs* são os “gays assumidos” da escola, que gostam de chamar atenção, de dançar, usam maquiagem, depilam o corpo, fazem a sobrancelha, pintam os cabelos, usam adereços que algumas vezes são chamativos, têm conhecimento sobre cantoras pops internacionais, geralmente andam juntos, algumas vezes se tratam usando expressões tidas como pertencentes ao feminino. Eles não possuem um lugar fixo no espaço escolar pesquisado, estão o tempo todo transitando entre os grupos que se formam nos corredores, pátios e salas. Constantemente cumprimentam os outros garotos com abraços e beijos no rosto, algumas vezes andam de mãos dadas pelos corredores e deitam no colo uns dos outros e esses comportamentos não são praticados somente entre *garotos pocs* entre si, mas com outros garotos.

No canto direito da sala, nas duas primeiras fileiras, o aluno que estava sentado em uma cadeira da segunda fila, tido como garoto poc, chegou um pouco para frente, **abraçou e beijou o pescoço do aluno que estava na fila logo a frente**, tido como garoto masculino. **O que foi abraçado virou-se, retribuiu o abraço e beijou o outro aluno no rosto** e perguntou se ele estava bem. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Um aluno tido como poc chegou hoje com os **cabelos pintados de azul**. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Durante o intervalo, alguns discentes se reuniram no auditório e colocaram música e começaram a dançar. Quando começou a tocar forró formaram-se casais para a dança. **Três casais eram formados por dois garotos**. Dois desses casais **eram formados por um garoto apontado como machão e um garoto apontado como poc**. (Fragmento de diário de campo, agosto de 2018).

Observei que **um aluno dos significados como poc chegou na escola com uma argola no nariz**. Perguntei se ele tinha furado o septo. “furei não, essa argola é só de pressão, mas vou furar”. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Esses *garotos* marcam a sua identidade em seus corpos, nas suas atitudes, na forma como significam o mundo e no seu olhar sobre o outro. Eles são verdadeiramente *queer*, ou seja, são vistos como diferentes, estranhos, excêntricos, mas significam esses termos de forma irônica ao demarcarem suas posições identitárias como não-normativas. (LOURO, 2001b; SILVA, 2005).

Portanto, os *garotos machões* e os *garotos pocs* são as duas referências de masculinidades que mais se destacam no espaço escolar pesquisado. O interessante disso é que são as duas expressões de gênero com menor número de alunos indicados ou que se indicam como pertencentes. Todas as vezes que se falava em *machões* eram sempre indicados alguns poucos alunos e a mesma coisa acontecia com os *garotos pocs*.

Acreditamos que o destaque aos *garotos pocs* acontece por esses alunos apresentarem comportamentos tidos como pertencentes ao feminino e romperem com os padrões normativos estabelecidos para uma pessoa que se diga masculina e, ainda, vivemos em uma sociedade na qual os discursos construíram “verdades” (FOUCAULT, 1996) e verdades a respeito dos

gêneros e, com isso, criou-se uma correspondência entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, na qual o gênero só se torna inteligível se seguir essa linearidade. (BUTLER, 2003).

São significados e padrões de comportamentos marcados pelo binarismo de gênero que cria a ideia de modelos ideais de homens e mulheres. Desse modo, qualquer identidade de gênero que se posicione ou que de alguma forma rompa com essa ordem estabelecida, são deslegitimados, vistos como estranhos, anormais, objetos, etc. Por mais que no espaço escolar pesquisado esses sujeitos não sejam excluídos, sofram tanto preconceito e discriminação, ainda assim, são vistos como os diferentes por não seguirem às normas dos gêneros.

No caso dos *garotos machões*, o destaque é maior por esses alunos também apresentarem um comportamento fora da norma aceita pelos membros do espaço escolar pesquisado. Alguns dos seus comportamentos são significados como machistas, violentos, preconceituosos, etc., o que não é aceito pelos outros alunos ao demonstrarem que para ser masculino não precisa ser grosso, machista, violento, excluir pessoas LGBTI+, etc. Isso pode ser reflexo da luta que se vem travando há anos sobre as questões de gênero e sexualidade, sobre igualdade, respeito, tolerância e diversidade e da visibilidade dessas questões em redes sociais na internet, nas quais os alunos tem muito acesso.

No espaço escolar pesquisado, a maioria dos alunos já tem uma certa consciência a respeito dessas questões, o que faz com que o comportamento dos machões seja visto como estranho e anormal para aquilo que eles acreditam que deva ser o “homem masculino”. Isso nos revela outra referência de masculinidade, *os garotos masculinos não machões*.

Os *garotos masculinos não machões* são aqueles que possuem comportamentos próximos de uma referência de masculinidade heteronormativa. Se autodeclaram heterossexuais e gostam de demonstrar que são “pegadores”, ou seja, ficam com várias garotas⁶¹, são praticantes de esportes e gostam de falar sobre, frequentam todos os espaços da escola, bem como a maioria dos grupos. Possuem comportamentos bem semelhantes aos *garotos machões*, no entanto o que faz deles *não machões* é expressarem ser mais abertos as diversidades de gênero e sexualidade e serem mais conscientes e seguros de suas próprias identidades de gênero e sexual.

⁶¹ Entre os alunos participantes da pesquisa, o ato de ficar com alguém é um relacionamento afetivo amoroso que tem como característica importante a não implicação de compromissos futuros e é visto como algo passageiro, sem consequências, envolvimento, episódico ou ocasional. Esses ficas podem durar alguns dias ou apenas algumas horas durante uma festa ou em um momento de diversão. Segundo os alunos, envolvem beijos, abraços, carinhos e, em alguns casos, “amassos mais quentes” que seriam uma espécie de pré ato sexual, no entanto, poucas vezes falam que aconteceu sexo nesses ficas.

Esses garotos não se importam tanto se alguém faz algum comentário ou insinuação que coloque o seu gênero e a sua sexualidade em dúvidas e por isso possuem uma relação mais íntima com os *garotos pocs*, com as meninas e com os outros *garotos*, de estar e andar junto, de abraçar, beijar no rosto, etc. Eles são muito conscientes de sua identidade de gênero e sexual. Acreditam que se relacionar com alguém com um comportamento diferente não vai mudar seu gênero e nem a sua sexualidade, assim como respeitam as diversas formas dos outros experienciarem as suas próprias identidades, como é revelado nos discursos que seguem.

Os héteros preconceituosos são aqueles que não respeitam a vontade do outro, a opção sexual da outra pessoa (os machões). **Tem os héteros que respeitam, tipo, eu tenho um amigo gay, então eu respeito ele do jeito que ele é**, eu ando com ele, não tem problema nenhum. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Acho que aqui na escola tem aquele hétero que respeita e não aceita gay, por exemplo e **tem aquele que respeita, aceita e é próximo**. Tem uma grande diferença por conta que o que não aceita sempre tem aquela coisinha contra né, então o gay sofre mais por isso. (Fragmento de entrevista com aluno Estênio do 1º ano em 20/02/2019).

Tem homens que além de ser homem, mas também é muito delicado e tem homem que é aquele homem raçudo, aquele homem das antigas. Eu acho que sou um pouco dos dois, mas **mais o lado mente aberta, o lado sensitivo**. (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 20/02/2019).

Esses garotos são a maioria no espaço escolar pesquisado. Isso revela que a separação construída pelas normas de gênero, que colocavam héteros de um lado e gays de outro, começa a ser desfeita, pois muitos garotos héteros e com comportamentos próximos daquilo que historicamente se estabeleceu como pertencente ao masculino começam a construir relações de amizades com *garotos* que apresentam comportamentos tidos como femininos.

Isso é um avanço muito grande na construção de respeito, tolerância e de masculinidades mais livres, pois não era concebido a um homem heterossexual masculino ter nenhum tipo de relação com qualquer pessoa LGBTI+. Existia uma completa oposição entre essas pessoas ao se colocar uma referência de masculinidade como hegemônica e aqueles que não seguissem os padrões dessa referência passavam a ser considerados anormais e, principalmente, serviam de referência daquilo que o “homem masculino” não poderia ser, por isso se construiu uma vasta distância entre essas pessoas.

Todavia, a partir do que foi levantado e revelado aqui, estamos caminhando para a desconstrução dessas “verdades” que sustentam preconceitos, exclusões e discriminações. Esses *garotos* já apresentam comportamentos que demonstram grande compreensão de que, “ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é

indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade”. (LOURO, 2008, p. 19).

No espaço escolar pesquisado outra referência de masculinidade que aparece bastante são os *garotos nerds*. Esses garotos são significados pelos outros como aqueles que só querem estudar, sempre que podem estão na biblioteca, tiram notas altas, não participam dos esportes e não tentam demonstrar que são fortes fisicamente. *Os nerds* não ficam muito pelo pátio e corredores da escola, sempre andam em duplas ou trios, algumas vezes andam com as meninas. Quando estão reunidos geralmente conversam sobre assuntos relacionados à escola, notas, professores, eventos, projetos e, algumas vezes, falam sobre jogos eletrônicos e não falam sobre garotas e nem assuntos relacionados a questões sexuais ou esportes.

Os *garotos nerds* parecem não se importar muito em demonstrar seu gênero e sua sexualidade por meio de comportamentos tidos como pertencentes a uma masculinidade padrão, mas todos se autodeclaram masculinos. Os comportamentos desses garotos não seguem o padrão normativo, porém não estão fora dele, ou seja, ao mesmo tempo em que eles não são *garotos durões*, de brincadeiras violentas, de demonstrações de força, etc., eles não têm comportamentos tidos como pertencentes ao feminino. Eles têm um comportamento muito próprio e, por isso, pode se dizer que eles apresentam uma outra referência de masculinidade. Isso pode ser percebido nos fragmentos apresentados a seguir.

Observei que durante o jogo de pingue-pongue tinha um garoto sentado perto da mesa usando o celular e pareceu estar sozinho. Perguntei se ele iria jogar, ele respondeu “eu não jogo, quer dizer, não é que eu não jogo, só não gosto de jogar quando tem muita gente assim me olhando, **prefiro ficar aqui na minha estudando**”. (Fragmento de diário de campo, agosto de 2018).

Os *nerd* é aquele cara que **só vive no estudo, não para pra brincar**, só estuda, estuda. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Um aluno falou, “mas **tem os chatinhos também, uns meninos nerds que parecem umas bichinhas**, mas dizem que são héteros, ficam com as meninas e tudo, mas que eles parecem umas pocs, parecem. (Fragmento de conversa informal com aluno do 2º ano, outubro de 2018).

A partir desses discursos, podemos perceber que os *garotos nerds* nem sempre gozam de muita popularidade no espaço escolar pesquisado, pois eles também rompem com algumas normas de uma referência de masculinidade padrão, uma vez que não são alunos tidos como bagunceiros, uma característica geralmente associada aos garotos mais masculinos e sempre tiram notas altas, além de demonstrarem muito interesse pelos estudos. Não que os outros alunos não tenham interesses ou tirem notas altas, mas *os nerds* são sempre apontados como os mais inteligentes, mais dedicados e tidos como exemplos de como deveriam ser os outros em relação aos estudos.

Essa dedicação aos estudos e a falta de fazer bagunças em sala de aula gera um outro olhar sobre alguns desses *garotos*, como demonstra o fragmento de conversa informal quando o aluno diz: **uns meninos nerds que parecem umas bichinhas**. Parecer “bichinha”, neste caso, está associado a duas características apresentadas pelos *garotos nerds*. A primeira é a dedicação aos estudos, característica associada às meninas, logo, o garoto que tem esses comportamentos possui comportamentos tidos como pertencentes ao feminino. A segunda é ter determinados comportamentos que fogem das normas de gênero para as masculinidades, como não gostar de futebol, de brincadeiras violentas, de se mostrarem mais fortes, de demonstrarem ser “pegadores” e, por serem mais contidos, não demonstrarem suas identidades de gênero e sexual. É como se ser dedicado aos estudos e expressar ou deixar de expressar determinados comportamentos comprometessem a masculinidade e por isso ele seria uma “bichinha”.

Essa mesma relação pode ser percebida em outras três referências de masculinidades que aparecem nos discursos produzidos e reproduzidos no espaço escolar pesquisado, os *garotos incubados*, *garotos héteros com jeito de gay* e *garotos bissexuais*. Os *garotos incubados* são aqueles que, segundo os outros alunos, são gays ou bissexuais, mas não são assumidos, fingem ser héteros e tentam manter seus comportamentos dentro dos padrões normativos de gênero. Os *garotos héteros com jeito de gay* são aqueles que se autodeclaram heterossexuais, mas possuem comportamentos tidos como pertencentes às feminilidades e aos olhos dos outros alunos tem sua sexualidade hétero questionada a partir do comportamento que expressam. Os *garotos bissexuais* são aqueles que autodeclaram sentir desejos por garotos e por garotas ou que são indicados pelos outros alunos como “bi” a partir do comportamento que expressam, muitas vezes próximos aos padrões normativos, mas que em determinados momentos apresentam comportamentos tidos como pertencentes ao feminino, como mostra os trechos abaixo.

Tem boatos de meninos que já ficaram aqui, mas eu nunca vi nada. Os meninos que são gays aqui na escola não ficam entre si, são só amigos, **mas dizem que eles já ficaram com uns meninos aí incubados**. (Fragmento de conversa informal com aluno do 3º ano, setembro de 2018).

Discentes estavam interpretando a peça Romeu e Julieta, o aluno que fez o Romeu correu em uma das cenas e um aluno na plateia começou a rir e falou para outro em voz baixa: **“olha como ele corre, esse romeu está mais pra julieta”**. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Durante a aula dois alunos conversavam sentados nas últimas filas do centro da sala e um deles falou **“siô, o que mais tem aqui é incubado que fica se fazendo de macho na frente e por trás ficam com viados, esses machos daqui são só de fachada”**. (Fragmento de diário de campo, novembro de 2018).

Por eu me afastar, não gostar das mesmas coisas que os meninos e não andar muito com eles, **acaba que gerando comentários sobre mim, já ouvi muitos, tipo, os meninos mesmo consideram que eu sou o gay da sala**, mas pra mim gay é a pessoa

que tem uma relação com outro homem e eu não tenho vontade de fazer, por isso não me considero gay, eu falei pra eles “você podem estar chamando, você podem estar falando, mas eu não me considero, o que vale é eu me aceitar ou não”. Mas, **eu sou ciente que aqui na escola a maioria das pessoas acham que eu sou gay**. (Fragmento de entrevista com aluno Gilvane do 3º ano em 06/02/2019).

Eu diria que eu sou bi, por mais que esteja namorando com uma menina, porque eu não sinto atração só por mulheres, alguns meninos despertam alguma coisa em mim, **mas eu tento ao máximo esconder isso e tentar focar mais no outro lado**. (Fragmento de entrevista com aluno Moisés do 2º ano em 14/02/2019).

Todos esses garotos também podem ser significados a partir de boatos que surgem na escola a respeito da sexualidade de cada um, como pode ser percebido nos trechos a seguir:

Depois do lanche voltei para o pátio com um grupo de alunos. Toquei no assunto da sexualidade e perguntei sobre a presença de gays não assumidos, um dos alunos respondeu “**aqui tem muitos, tem um aí que é todo machão, aquele grandão que anda todo inchado que só quer ser, me falaram que ele ficou com um dos meninos do terceiro ano, acho que ele é bi**, mas nunca ele falou nada e ele não tem jeito nenhum de gay, tipo ele anda todo marrento, fica pagando as coisas para as meninas e tal”, outro aluno falou, “**ele ficou sim e quem me falou foi o próprio que ficou com ele** e não foi só uma vez e tem aquele menino do primeiro ano que tem todo um jeitinho sabe, anda todo alegriinho, mas jura que não é gay, tava até ficando com uma menina aí”. Perguntei porque eles achavam que eles não assumiam, um aluno falou “eu não sei não, aqui ninguém fala nada, todo mundo é de boa. **A galera fala aqui assim, fica com essas histórias de boba em boca**, pois ninguém faz nada escondido né, aí alguém sabe e conta pra outro, que conta pra outro, aí quando vê todo mundo tá comentando, mas ninguém briga, fala mal, aqui não. Talvez é medo dos pais ou de alguém daqui contar lá fora ou dos amigos se afastarem, não sei”. (Fragmento de conversa informal com grupo de alunos, setembro de 2018).

Tu conhece aquele altão que só quer ser machão, que anda todo inchado? **Dizem que ele só vive em festa gay e que já até ficou com um menino aqui da escola**. (Fragmento de conversa informal com aluno do 2º ano, outubro de 2018).

Além dessas referências de masculinidades que identificamos até aqui, existem outras que estão sendo expressas no espaço escolar pesquisado, contudo essas foram as que mais apareceram nos discursos dos alunos participantes da pesquisa. Cabe ressaltar que não estamos falando de tipos puros de masculinidades, como se elas representassem a totalidade das identidades masculinas dos alunos que as possuem. Essas masculinidades não se encerram em si, bem como não acontecem isoladas ou de uma forma fixa, ou seja, as expressões de masculinidades dos *garotos machões* aparecem em alguns momentos nos *garotos pocs*, tal como o contrário também acontece.

Não são grupos fechados de *garotos* com comportamentos específicos de uma determinada masculinidade, são *garotos* que expressam em seus corpos com maior frequência determinados comportamentos que fazem com que sejam significados como possuindo aquele tipo de masculinidade. Porém, existe certo trânsito entre as referências de masculinidades, o que nos leva a afirmar que uma referência está atuando na outra o tempo todo, do mesmo jeito

como garotos podem expressar em seus discursos mais de uma referência de masculinidades dentro do espaço escolar pesquisado.

A questão não é só aceitar que as identidades de gênero se multiplicaram, o desafio é conseguir ligar com essa multiplicidade ainda presos em um sistema binário. Portanto, “o desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira”. (LOURO, 2008, p. 21).

Sendo assim, o nosso olhar deve se voltar para os comportamentos que são expressos nessas fronteiras dos gêneros e das sexualidades. Todavia, para saber onde está a fronteira é necessário se demarcar os comportamentos que estão de um lado e os que estão do outro para identificar o que está na fronteira. É isso que faremos no tópico a seguir, identificar quais discursos produzidos e reproduzidos no espaço escolar são significados como “normais” para as referências de masculinidades.

4.2 “Homem tem que ser sério”: os discursos normativos de gênero configurando masculinidades

Ainda que os estudos sobre as questões de gênero e sexualidade tenham avançado consideravelmente desde os anos 1960 quando jovens estudantes, mulheres, negros, as chamadas minorias sexuais e étnicas começaram a dar força aos seus discursos ao denunciarem as suas inconformidades e questionarem teorias, conceitos, fórmulas e criando uma nova linguagem refletida em novas práticas sociais (LOURO, 2008), os discursos sociais continuam presos às concepções de masculinidades como atributos naturalizados e com isso, não só se fortalece o binarismo de gênero pautado na dicotomia masculino e feminino, como criam grandes barreiras que impossibilitam a percepção de que existem especificidades e diferenças entre os sujeitos homens e as suas experiências masculinas.

Por essa razão, é necessário que se entenda gênero como uma representação, uma performatividade experienciada de forma cotidiana, na qual as suas expressões permitem não só a sua existência, mas as suas transformações. (BUTLER, 1986). Só assim começaremos a desconstruir estruturas pautadas em “verdades” construídas discursivamente e que foram naturalizadas por essas estruturas a partir de relações de poder. Dessa forma não se falará mais em masculinidade única ou uma única forma de “ser homem”, mas em múltiplas referências configurando pessoas múltiplas.

Contudo, a ideia de existência de identidades de gêneros naturalmente “normais” impõe as pessoas preferências, interesses, habilidades e saberes em conformidade com a referência de

gênero social e culturalmente determinada para as masculinidades e feminilidades. Portanto, nessa busca pelo ideal de “homem de verdade”, as pessoas acabam expressando seu gênero e sua sexualidade a partir de atributos que seriam “naturalmente” características do seu gênero e da sua sexualidade, apenas com o intuito de atenderem as exigências sociais que os posiciona. (LOURO, 2000).

Desse modo, os alunos que fazem parte do espaço escolar pesquisado possuem uma visão a respeito do que é “normal” para as masculinidades e a partir disso configuram em seus corpos marcas que expressem essas masculinidades, mesmo que nem sempre algumas dessas expressões sejam algo que eles queriam experienciar, porém as expressam performativamente para que sejam aceitos, façam parte e se identifiquem com aquilo que é tido como o “normal”.

Durante a aula um aluno respondeu para o professor, **“o homem tem que ser malandro professor”**. (Fragmento de diário de campo, agosto de 2018).

Sentei perto de um grupo de alunos que conversavam sobre futebol. Observei que o jeito de falar é seguido de **gestos como mãos levantadas, punhos fechados, simulações de empurrões e expressões faciais de força e raiva**. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Alguns alunos estavam se arrumando no banheiro para o estágio, um aluno entrou e em tom de brincadeira falou **“vai trabalhar vagabundo, passar a tarde carregando tijolo, só assim pra tu fazer um trabalho de macho”**. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Após receber a nota, um aluno fala ao outro **“eu sou o cara mesmo, quem tem moral aqui sou eu, chupa essa nota”**. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Eu quero casar e ter filhos, sou louco para ser pai. **O homem precisa ter uma mulher pra ter filhos e construir uma família**. Ele vai crescendo e tem que assumir suas responsabilidades com a família. Depois de uma certa idade não pode ficar sozinho levando uma vida sem responsabilidade. (Fragmento de conversa informal com um aluno do 3º ano, setembro de 2018).

O homem tem que chegar junto, o cara não pode ficar tímido pra chegar na menina, se não ela não vai querer. (Fragmento de conversa informal com um aluno do 1º ano, outubro de 2018).

Durante a aula dois alunos conversavam e mediam quem tinha o bíceps maior. Um deles falou **“o meu braço é maior rapá, tenho braço de macho**. O teu braço parece braço de menino”. O outro aluno respondeu, “isso é só bomba, ao menos **o meu é natural, é forte de trabalhar”**. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Durante o almoço um aluno estava sentado comendo quando outro aluno chegou e o cumprimentou falando **“aperta a minha mão rapá, mas aperta como homem”**. Depois fez alguns gestos e falou **“viu siô, é assim que macho aperta a mão de outro”**. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Durante o almoço um aluno ficou empurrando a mão do outro e impedindo ele de comer, o outro aluno ficou muito irritado e falou **“caralho se tu não parar com isso eu vou te bater de verdade, só tem brincadeira besta”**. (Fragmento de diário de campo, dezembro de 2018).

A partir dos fragmentos apresentados podemos perceber que as normas de gênero sobre o que é ser homem ainda fazem parte da forma como os *garotos* significam as suas identidades

e as identidades dos outros, uma vez que existe a concepção de que o “homem de verdade é...”. Esse “é” determina o olhar sobre si e sobre o outro, pois, ao mesmo tempo em que o aluno está tentando se colocar em um lugar de uma masculinidade tida como “normal”, ele está colocando o comportamento do outro na posição de “anormal”. Se o “homem de verdade é” alguma coisa, o *garoto* tende a querer ser essa coisa e tudo aquilo que “não é” passa a pertencer aos desvios, transgressões, patologias, anormalidades.

Assim, como nos mostra os discursos citados, no espaço escolar pesquisado, o masculino tem que saber lidar com as situações diversas e dar um jeito de resolvê-las, “tem que ser malandro”, tem que trabalhar para cuidar dos seus e constituir uma família no futuro, tem que ser inteligente, “tem que chegar junto”, não pode ser tímido, não pode apresentar comportamentos tidos como femininos, tem que respeitar o outro, precisa ter um corpo forte e demonstrar essa força, provar para todos que de fato é forte.

Todas essas expressões de gênero estão circulando no espaço escolar através de múltiplos discursos, desde uma forma específica de aperto de mão a uma demonstração de inteligência ao tirar uma nota mais alta e por estarem circulando entre todos os garotos, acabam se tornando referências de como devem ser os comportamentos dos outros, pois para se dizer masculino o aluno deve apresentar alguns desses comportamentos, ao menos quando estiver em um grupo que os tenha mais ou menos em comum.

Eu simplesmente não gosto de jogar futebol, mas o que eu consigo falar com eles sobre futebol, o que eu entendo por baixo, eu tento conversar só pra não ficar de fora. É meio que uma forma de eu me encaixar na conversa, pois se eles estão conversando sobre futebol, pra eu não ficar de fora, eu tento falar um pouco, mesmo que eu não goste de futebol. **Se eu não falasse de futebol, eu acho que eu não teria mais essa interação**, porque eu não ia estar tentando interagir ali com eles. (Fragmento de entrevista com aluno Moisés do 2º ano, em 14/02/2019.

Esses arranjos feitos ao assumirem determinados comportamentos para estarem em um grupo específico, nos revelam que existe uma performatividade nas expressões de gênero (BUTLER, 2003), pois as identidades e suas expressões são configuradas a partir de determinadas referências. O *garoto* configura seu comportamento de acordo com o comportamento dos outros membros daquele grupo e com isso, por mais que não exista uma imposição direta da escola, dos professores e dos próprios alunos a respeito de que comportamento cada *garoto* deva ter e nem uma exclusão ou discriminação daqueles que tenham comportamentos diferentes, ainda assim, nesse espaço escolar existe a noção de “normalidade” para as masculinidades.

Em vista disso, acreditamos que demonstrar determinados comportamentos é uma exigência para aqueles que se dizem pertencentes a determinados grupos, como por exemplo, o grupo dos *garotos machões*, pois nesse caso um *garoto* com comportamentos tidos como pertencentes ao feminino poderia não ser aceito e isso pode ser percebido no discurso do aluno Moisés quando ele diz, **se eu não falasse de futebol, eu acho que eu não teria mais essa interação.**

Contudo, percebemos que esses arranjos performativos para fazer parte de um determinado grupo podem ser localizados em um momento demarcado e em situações específicas, nas quais um aluno tenha que fazer parte de alguma atividade com os *garotos* que mais se aproximam dos comportamentos tidos como pertencentes naturalmente ao sujeito que se diz masculino, como podemos perceber nas situações descritas a seguir.

Durante o intervalo para o almoço um grupo de garotos está jogando pingue-pongue. No jogo não tem *garotos tidos como machões* e nem *garotos tidos como pocs*. Os *garotos* que estão jogando possuem um comportamento masculino, mas não de uma masculinidade rígida. **Observei que eles não chamam tantos palavrões, não percebi a presença de ameaças, xingamentos e nenhuma forma de medição de quem é mais forte.** O jogo em si parece ser levado mais na brincadeira. Não parecem estar interessados em saber quem é o melhor. (Fragmento de diário de campo de 25/09/2018)

No intervalo para o lanche da tarde alguns *garotos tidos como machões* se reuniram para jogar pingue-pongue. Não vi nenhum *garoto tido como poc*, mas **percebi a presença de garotos que possuem uma masculinidade tida como não machão.** Não senti nenhuma intimidação entre eles, porém **observo a presença de palavrões e de xingamentos, alguns empurrões e uma competitividade maior e alguns garotos que em outros momentos não vejo usando essas expressões, hoje parecem mais rígidos**, como se tentassem agir próximo do comportamento dos outros *tidos como machões*. (Fragmento de diário de campo de 28/09/2018).

Eu sou gay e eu jogo futebol, mas eu costumo ter o padrão deles, pois se eu tiver o meu padrão eu vou acabar não me saindo bem no jogo. Porque, tipo assim, eles são **um time masculino, masculino mesmo, machão**, eles não vão estar com essa quebradinha pra cá, com essa quebradinha pra lá, eles vão jogar firme, duro, pra sociedade ver que eles são homens de verdade, aí eu costumo pegar alguns costumes deles pra eu me adaptar ao jogo deles, mas não que eu seja iguais eles. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

O que se tem são cristalizações de posições que servem de bases para relações de poder que por sua vez vão definir lugares e quais práticas sociais são aceitas, assim como configurando privilégios a quem segue essas práticas (BUTLER, 2000), como pertencer ao grupo, por exemplo. Em vista disso, a perspectiva de pertencimento a determinada identidade é normalizadora, uma vez que seguir a perspectiva de uma referência identitária, fixa lugares e privilégios, bem como dispositivos de exclusão e de normalização ao definirem práticas, corpos e padrões para determinados grupos. (BUTLER, 2003).

Dessa maneira, as identidades são normalizadoras por fixarem papéis sociais e algumas referências identitárias tornam-se mais rígidas e homogêneas que outras e nos processos de trânsito entre as múltiplas referências de masculinidades presentes no espaço escolar pesquisado, essas referências mais rígidas e homogêneas se tornam lugar de adaptação, como demonstram os discursos transcritos acima, pois no primeiro os *garotos* que jogam pingue-pongue assumem, naquele momento, algumas expressões dos *garotos tidos como machões*. A mesma coisa acontece com o *garoto* que se autodeclara gay e, pela sua fala, demonstra ter um comportamento fora dos padrões normativos de masculinidades. Ele revela a necessidade de adaptar o seu comportamento ao comportamento dos garotos de **um time masculino, masculino mesmo, machão**.

A partir dessas duas situações percebemos que a masculinidade expressa pelos *garotos machões* é uma referência de masculinidade que exerce certo poder no espaço escolar pesquisado, pois, por mais que não tenhamos percebido imposições diretas sobre o comportamento dos *garotos*, mas as imposições estão acontecendo de forma camuflada através de brincadeiras, piadas, olhares, gestos, expressões, etc. Essas situações, onde é reiterado um determinado tipo de comportamento, mesmo sem perceber, estão dando certa legitimidade para os discursos que configuram os padrões normativos tidos como “naturais/normais”.

Nesses casos, temos de um lado, os privilégios de uma determinada referência de masculinidade como sendo a detentora das expressões “normais/naturais” para determinadas situações e espaços, como por exemplo, o futebol tido como um esporte de uma masculinidade machão ou próxima à norma e em espaços que não necessariamente são ocupados por aqueles tidos como pertencentes a essas referências, como foi o caso do jogo de pingue-pongue e, por outro lado, a internalização por parte de alguns alunos de que os seus próprios comportamentos estariam, nessas situações, desviados, indesejados, fora do rumo, etc., e por isso precisariam se adequar ao “natural/normal” em uma tentativa de homogeneizar os comportamentos.

O problema disso tudo é que as expressões de gênero que precisam se adequar são sempre aquelas que estão mais distantes dos padrões normativos naturalizados para as identidades de gênero, ou seja, é o gay que muda o comportamento no futebol, é o garoto que tem que falar sobre futebol para interagir, são os garotos que falam palavrões e ficam competitivos no jogo de pingue-pongue, etc. São sujeitos que, de alguma forma, estão se construindo “através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, dentro do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio”. (BUTLER, 2000, p. 153).

Nesse caso, os alunos constroem suas expressões de gênero a partir de operações de exclusão que funcionam como um lugar de produção, regulação, ressignificação e de relações insidiosas, pois ao terem que mudar seus comportamentos para serem aceitos ou participarem de alguma atividade com *garotos* que expressem comportamentos diferentes, aqueles que possuem os comportamentos que precisam ser repetidos, que no caso do espaço escolar pesquisado são os dos *garotos machões*, se tornam a referência de masculinidade que possui certa dominação no espaço.

E, ao mesmo tempo em que constroem expressões de gênero a partir de comportamentos tidos como “normais/naturais”, essas expressões de exclusão criam nos *garotos* uma aparente necessidade de mudarem seus comportamentos como se isso fosse uma escolha exclusivamente sua e mesmo que ninguém jamais tenha dito que eles deveriam mudar seus comportamentos para estarem juntos dos outros, essa aparente necessidade de mudar é internalizada por eles a partir das relações cotidianas do espaço escolar ao terem determinados comportamentos como “normais/naturais”.

Isso confirma que no espaço escolar pesquisado a masculinidade apresentada pelos *garotos machões* é a referência tida como normativa e que as outras referências apresentadas pelos alunos, mesmo que só em determinados momentos, precisam se adequar a ela por expressar comportamentos configurados como “normais/naturais” para o *garoto* que se diga masculino. Por essa razão, temos a presença constante entre os alunos de testes e desafios que buscam determinar quem é mais forte fisicamente.

Os garotos parecem precisar provar o tempo todo que são mais fortes que os outros alunos, como se isso refletisse em algum tipo de *status*, respeito ou dominação. Isso pode ser visto muitas vezes durante os intervalos, nas atividades extraclasse e mesmo durante as aulas. A prática mais comum de testar a sua força física é desafiar outro aluno em pequenas *competições de empurrões*. Nos espaços da escola eles sempre ficam se empurrando e se batendo, às vezes, por exemplo, se empurram até ver quem sai da fila do almoço para ocuparem o lugar do aluno que foi mais “fraco”.

O “prêmio” do vencedor parece não importar muito, por exemplo, ocupar o lugar na fila, mas o que importa mesmo é ter conseguido afastar o outro com a força do seu corpo. O que confirma os estereótipos construídos ao longo da história através de diversos discursos de que o “homem de verdade” precisa ter um corpo forte, ser destemido, corajoso, valente (GROSSI, 2004) e não só ser tudo isso, ele precisa demonstrar para que todos acreditem que ele é tudo isso. São várias as situações nas quais observamos esse tipo de comportamento, como mostram os discursos descritos a seguir.

Dois garotos que estavam vindo do lanche, **vinham se empurrando, pareciam testar quem era mais forte**. Aquele que conseguia afastar o outro, ria. (Fragmento de diário de campo em 12/09/18).

Durante o intervalo do almoço **dois alunos que estavam na fila estavam se empurrando para passar um na frente do outro**. Se empurravam até um se afastar e o outro ocupar o lugar da frente. (Fragmento de diário de campo em 20/12/18).

Durante a aula dois alunos pegaram uma tesoura ao mesmo tempo e começaram a puxar cada um para seu lado. **Um dos alunos empurrou o outro, conseguiu tomar a tesoura e falou “eu sou é macho, porra”**. (Fragmento de diário de campo em 25/09/18).

Rapá, mesmo com o pé machucado eu joguei muito. **Doeu pra caralho, mas eu aguentei e joguei assim mesmo**. (Fragmento de conversa informal com um aluno do 3º ano em 25/09/18).

Um aluno ia caminhando em direção a fila para o lanche, outro aluno veio correndo e o empurrou tão forte que ele se afastou e quase caía. **O aluno empurrado foi na direção do outro e o empurrou de volta**. (Fragmento de diário de campo em 03/10/18).

Dois alunos **ao voltarem do banheiro para a sala ficaram na porta medindo quem entraria primeiro**. Um empurrava o outro com o ombro, até que um perdeu a disputa e foi empurrado com força para dentro da sala. (Fragmento de diário de campo em 11/10/18).

Dois alunos caminhavam em direção a quadra da escola, um dos alunos abraçou o outro por trás e começou a empurrar ele. O aluno conseguiu se soltar e empurrou o outro de volta. **Colocaram ombro com ombro e ficam medindo quem tinha mais força**. Um dos alunos tentou morder o outro no braço para ganhar a disputa. (Fragmento de diário de campo em 11/10/18).

Esses constantes testes de força física são sempre praticados em tom de brincadeira e, na maioria das vezes, seguidos por sorrisos. São práticas pertencentes as referências de masculinidades com expressões mais próximas dos padrões normativos estabelecidos para a ideia de uma masculinidade “normal”. Os alunos que estão envolvidos nessas práticas, nas quais constantemente estão testando a sua força física e a força do outro, são aqueles tidos como *garotos machões* e como *garotos masculinos não machões*. Não percebemos entre as outras referências de masculinidades a presença desses testes de força.

Sendo assim, essa busca por demonstrar possuir um corpo forte não é uma prática presente em todos os garotos e, por mais que pareça conceder aos que demonstram ser mais fortes algum tipo de hegemonia no espaço escolar, essa hegemonia é limitada ao momento do teste e aos *garotos* envolvidos, visto que em nenhum momento alunos foram apontados ou demonstraram possuir algum destaque por possuírem um corpo com maior força física e os próprios *garotos* que ganham uma *disputa de empurrão* em um momento, são desafiados pelo perdedor em outro e, às vezes, se tornam os perdedores.

Por essa razão, o *status*, poder, domínio, hegemonia que um corpo com maior força física traz é momentâneo e limitado, mas não deixa de ser uma forma desses *garotos* tentarem

provar que estão dentro da norma tida como “natural/normal” para o sujeito masculino. Não é o resultado do desafio ou teste que comprova isso, mas a repetição do desafio ou teste, pois é na “repetição estilizada de atos” em tempos e espaços determinados que se configuram as identidades de gênero, através de uma “realidade performativa”. (BUTLER, 2003, p. 200). O que importa é repetir aquele comportamento para que se possa dizer pertencente a determinada referência de masculinidade.

Essa mesma relação pode ser percebida na prática de *ameaças de violências*, como *bater, dar murro, te arrebentar*⁶², etc., muito comum entre os *garotos* que fazem parte do espaço escolar pesquisado. Isso pode ser observado em todos os espaços da escola, pois bastava surgir algum tipo de conflito, discussão, discordância ou até mesmo em brincadeiras, que as *ameaças* apareciam, como mostram os discursos que estão transcritos abaixo.

Dois alunos conversavam perto da mesa de pingue-pongue e um deles falou alguma coisa que o outro não gostou e imediatamente fechou a mão e falou **“eu arrebento já, já a tua cara”**. (Fragmento de diário de campo, julho de 2018).

Durante o intervalo para o lanche alguns alunos se reversavam no jogo de pingue-pongue e um aluno falou “quem vai jogar a próxima sou eu”. Outro aluno que estava na vez respondeu, “vai não, eu estou a um tempão esperando minha vez, tu jogou agorinha”, nisso ele se colocou na frente do outro com uma expressão de raiva e falou **“eu quero é ver tu jogar na minha frente”**. (Fragmento de diário de campo, julho de 2018).

Durante a aula dois alunos sentados do lado direito da sala conversam em voz baixa, de repente um deles falou **“o que é caralho, ta vacilando é? Tu não tem nem medo de apanhar não?”**, o outro aluno ficou rindo e pareceu levar tudo na brincadeira. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Um aluno sentado no fundo da sala estava cochilando, outro aluno que estava sentado do lado bateu na cabeça dele para ele acordar e ele fez uma expressão de raiva e respondeu **“tu tá doido desgraça, eu te arrebento de porrada já, já”**. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Durante a apresentação de um filme no auditório, três alunos do terceiro conversavam alto e um aluno sentado na fila da frente falou “ei, dá pra vocês calarem a boca? Estão atrapalhando, por isso que a gente tem punição sempre, pois vocês não respeitam nada”. Os alunos que estavam conversando pararam por um minuto e quando o garoto se virou um deles bateu na cabeça dele e falou “cala boca não rapá, eu falo quando eu quiser, se não quer ouvir minha voz é só sair daqui”. O aluno da frente virou e tentou bater nele ao falar “tá doido porra”. O aluno de trás falou **“é muita coisa mesmo, eu levando moleza de um pivete desse do primeiro ano. Vai ao menos virar homem pra falar pra mim. Te dou tanto cascudo que tua cabeça afunda”**. (Fragmento de diário de campo em outubro de 2018).

Um aluno passou pelo corredor com um suquinho e outro aluno que estava sentado falou “ei, me dá um pedaço aí”. O que estava com o suquinho respondeu “tu quer chupar é? Chupa aqui” e apontou para o pênis. O outro respondeu, “teu cu caralho, tu tá salientinho né. **Eu vou te agarrar, aí tu vai ver o que é chupadinha quando minha mão amassar a tua boca”**. (Fragmento de diário de campo, novembro de 2018).

⁶² Fragmentos de diário de campo.

Durante o almoço um aluno ao passar esbarrou no outro que estava sentado. O que estava sentado respondeu “tá cego porra, quase fazia eu derramar o suco. **Se eu tivesse derramado esse suco eu ia esfregar tua cara nele**”. (Fragmento de diário de campo, dezembro de 2018).

A maioria dessas ameaças são levadas na brincadeira ou não caminham para nada mais sério, pois logo após a ameaça os alunos já estão rindo e se tratando como se nada tivesse acontecido. No entanto, em alguns casos pode caminhar para a violência física, sendo necessário a intervenção de alguém para que a ameaça não se concretize, como mostram os discursos a seguir.

Durante a prova o professor trocou dois alunos de lugares por estarem conversando. Um foi para o fundo da sala e o outro para a frente. Outro aluno que estava no fundo falou para o que foi para lá, “eita que tu te lascou, isso é que dá não estudar”. O aluno que foi para o fundo da sala bateu no pescoço dele e respondeu “tá é vacilando doido, eu já terminei minha prova”. O que apanhou ficou nitidamente muito irritado, fechou as mãos e falou “**tá é doido? Me bate de novo que te arrevento todo na porrada**”, o outro respondeu, “**então vem porra, tô só esperando. Não é machão? Só vim**” e ficou de pé. Nisso o professor interveio e parou a discussão. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Durante o intervalo do almoço, os alunos estavam jogando pingue-pongue e dois estavam sentados do lado esperando a vez. Um dos garotos estava falando muito alto, o aluno do lado gritou “**porra, tu vai me deixar surdo caralho, tu não sabe falar baixo não?**”, o outro aluno respondeu falando quase gritando “**caralho tu não grita comigo porra, tu quer dar uma de machão agora, mas na hora que Diogo te chamou para a briga tu correu como uma mulherzinha**”. O primeiro respondeu, “**tu é louco porra, eu não sou menino pra andar brigando em rua não, eu sou é homem, se for pra brigar é pra quebrar ele todo. Essa porra só fala gritando, caralho**”. O segundo, “**caralho, é só tu sair daqui, tem um monte de lugar pra tu sentar na escola, agora tu quer é ficar sentado perto de macho**”. O primeiro, “**siô, vou me calar se não vou fazer uma merda contigo, vou esquecer que não sou de briga e te dou um murro no ouvido pra tu ficar surdo como eu tô agora por causa dos teus gritos**”. O segundo, “**tu só quer dar uma de machão, de brabão, não aguenta um murro que já sai correndo. Rapa se tu quiser é só se botar siô**”. Nessa hora os dois se levantaram com as mãos fechadas e com expressões de raiva, mas os outros garotos ficaram no meio e não deixaram eles brigarem. (Fragmento de diário de campo, novembro de 2018).

Esses discursos nos permitem perceber que entre os *garotos* com comportamentos próximos às normas de gênero existe uma constante tentativa de não se mostrarem fracos, submissos ou dominados, pois se derem sinais de fraqueza podem ser considerados menos homens e serem dominados pelos outros. Portanto, por mais que aceitem e “respeitem” as outras referências de masculinidades presentes na escola, como *os garotos pocs*, *garotos héteros com jeito de gay*, *garotos nerds*, etc., ainda assim, essas referências não são significadas como pertencentes a um “homem verdadeiramente masculino”.

Por essa razão existe a constante necessidade de se mostrar forte e não deixar outro *garoto* diminuir sua força, sua masculinidade. Conduto, como mostra Connell (1995), essa desvalorização de outras referências de masculinidades e de suas expressões, acabam por

fortalecer o normativo, uma vez que colocam as outras formas de masculinidades como menos masculinas ao se negarem a expressarem qualquer comportamento tido como pertencente a elas e ao tentarem tornar as práticas normativas comuns a todas as referências, como no caso das ameaças de violência aqui apresentadas.

E isso pode ser percebido no espaço escolar, pois além dos *garotos machões* e dos *garotos masculinos não machões*, que são as referências com expressões mais próximas de um tido padrão de “normalidade”, essas práticas são encontradas nas outras referências, pois alguns dos discursos descritos acima foram feitos por garotos fora dos padrões normativos de comportamentos tidos como pertencentes as masculinidades. Isso demonstra que as referências mais próximas aos padrões normativos exercem certa influência nos comportamentos dos outros *garotos* ao terem suas expressões repetidas por esses tidos como pertencentes a outras referências de masculinidades.

Nesse sentido, não existe uma imposição de uma referência como a “normal” para todos, mas existe a presença da norma, uma vez que no espaço escolar pesquisado persiste a ideia de que o “homem masculino de verdade” possui algumas características apresentadas por essas referências mais próximas aos padrões normativos, visto que esses alunos ainda estão descobrindo a multiplicidade do gênero e, por essa razão, os seus discursos ainda estão vinculados a uma perspectiva de gênero limitada. Assim, as práticas do tido “normal” se impõem de forma camuflada, oculta e silenciosa.

Portanto, essas expressões representam a aparência de necessidade que esses garotos têm de demarcar seus espaços, demonstrar poder e dominação e que não podem ser ofendidos, mesmo em brincadeiras, sem que tenham que revidar, pois caso não revidem podem ser considerados como não sendo homens suficientes. A prática de *ameaças de violência* é uma maneira dos alunos defenderem suas identidades masculinas e por isso medem força para estabelecer quem manda no espaço escolar.

Um ponto importante de tudo isso, é que essa relação de dominação, poder, força, atenção, visibilidade, etc., muito apontado pelos estudos feministas como existente entre homens em relação as mulheres, também é muito forte entre os próprios homens e suas masculinidades, como demonstrado aqui. Os homens competem entre si para ver quem tem mais atenção, visibilidade e demonstrar para o outro que não podem ser dominados, que são mais “machos”, mais fortes. Eles precisam provar para o outro que são “homens masculinos de verdade”.

Existe uma pressão constante entre os homens em relação a forma como cada um experiencia a sua própria masculinidade. São muitos olhares vigilantes sobre cada aluno e aquele que é vigiado também é vigia do outro, através de “vigilâncias múltiplas e

entrecruzadas”, de “olhares que devem ver sem ser vistos”. (FOUCAULT, 2014, p. 168). É um garoto vigiando e exercendo certo controle sobre o comportamento do outro para que estes se mantenham fieis àquilo que dizem ser.

Tudo isso pode ser percebido nos próprios significados produzidos pelos alunos para essas expressões de gênero, no caso as *demonstrações de força física e ameaças de violências*, como pode ser constatado nos discursos transcritos abaixo, após pedirmos que eles as explicassem.

Acho que **é bom pra autoestima saber que tu é bom, é mais forte** em alguma coisa, **do que outra pessoa**, sei lá, pra ficar se gabando depois. **Agora sobre bater acho que é mais por brincadeira mesmo**, tipo alguém me fala alguma coisa, aí eu digo “vou dar um murro na tua cara”, talvez porque eu saiba que sou mais forte que ele ou talvez porque eu fale brincando. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Eu não consigo explicar, tipo, **é tão automático**, por exemplo fala assim: “eu estou *crushando* um menino” e tu fala que vai ficar com ele, eu respondo logo “ah eu vou dar só na tua cara se tu fizer isso”, tipo brincando. **Eu vejo como brincadeira**, eu nunca falei isso “eu vou dar na tua cara” da forma real e a gente consegue ver, eu não sei o que a gente tem na cabeça, que **a gente realmente consegue ver isso em todo mundo**, tipo, “vou te dar um murro, vou quebrar tua cara” naquele tom comigo, eu nem sei explicar, vai no automático. Eu não consigo sentir um sentimento quando eu falo isso pros meninos, **é mais no automático**. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Eu não sei, eu acho que, assim, eu sempre observei isso, mas que **é mais uma questão de brincadeira**, geralmente. Eu acho que isso **é uma questão geral**, que eles brincavam aqui, mas na realidade é assim, pois **eu não sei porque os homens sempre querem mostrar assim, eu não digo nem hétero, mas os valentões, os que querem se sobressair sobre os outros**, eu não sei explicar, acho que é uma questão muito, muito antiga, muito conservadora. Na minha sala tinha um assim machão, apesar dele não perceber o jeito dele, ele gosta muito de ameaçar as pessoas, assim, não ameaçar no sentido sério, mas ameaçar, tipo, “eu sou homem, entendeu? Eu posso te bater, eu posso brigar contigo, eu posso te esculhambar”. **Não só no sentido da força, mas ele também é muito forte no sentido verbal, ele tem palavras muito fortes**, então ele sempre ameaçava as pessoas nesse sentido, tanto homens quanto mulheres. (Fragmento de entrevista com aluno Marcos do 3º ano em 13/02/2019).

Eu acredito que seja um poder de intimidação que a gente quer mostrar pra eles, a gente quer por medo neles, pra gente demonstrar que somos superiores e que se ele vier a gente não vai ter medo nenhum, a gente vai até, tipo assim, se tu quiser brigar comigo a gente vai brigar por que eu não vou aberar pra ti não e se quanto mais a gente botar mais medo, aí mais ele não vai querer e aí mesmo que eu vou me sentir grande e mais apto a brigar se ele ou outro vier. **A gente quer mostrar que nós somos superiores independente de qualquer coisa**, se a morte na minha frente eu não vou abrir pra ela não, aí os outros vão ver e ficar pensando “olha esse cara é mais homem do que qualquer um aqui, não tem medo nem da morte”, aí que todo mundo vai achar “**ah esse cara é o bichão mesmo**”, aí que ele vai se inchar e se sentir lá no alto. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

Eu vejo mais como **uma forma de se sentir acima dos outros, de estar ali ocupando o lugar de macho alfa, de estar ali acima dos outros e conquistar um status melhor** e até mesmo convencer os outros, já que eles acham que ele está ali por aquilo, por ser mais descolado. Na minha sala não tem isso não, a galera é mais de zueira e se alguém tenta fazer esse negócio de se achar mais que os outros, aí que é vai ouvir zueira. **Acho que isso é mais questão de força, um querer mostrar para o outro**

que é mais forte e que é pra ninguém mexer com ele ali, se não ele vai arrebentar com ele. (Fragmento de entrevista com aluno Moises do 2º ano em 14/02/2019).

Eu acho que isso é uma das coisas que culturalmente os meninos preservam, que eles aprendem que tem que ter superioridade, ser mais forte, que isso que é ser macho, mas eu acho que não, **claro que as vezes a gente tem aquela rivalidadzinha ali, mas é só na brincadeira mesmo**, não no aspecto de ser forte, medir forças pra que se define o que é um homem. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Eu acho que **ninguém quer perder pra ninguém, mas acho que isso é brincadeira**. Eu não acho que ninguém é mais forte que ninguém, nós somos todos iguais, mas ninguém é igual a ninguém, por isso eu acho que isso é só brincadeira, pois nunca ninguém saiu aqui no tapa. **Eu acho que a gente se ameaçado por coisas do momento**, as vezes a brincadeira é muito pesada e ninguém gosta, tipo, a gente fala “ah porra, se tu continuar com isso comigo eu vou dar um murro na tua cara”, eu acho que é reverter a brincadeira falada, que muitas vezes pode ofender. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Eu acho que é assim, como a gente convive quase 24h com todo mundo, **geralmente tem umas intrigas sim ou então é uma forma de descontrair**, pois as vezes está muito pesado pra gente, sempre foi muito pesado pra gente. Mas, mesmo que seja pra descontrair continua sendo uma ameaça, mas se tu perceber **as brincadeiras são sempre entre amigos**, acho que eu nunca puxei brincadeira com ninguém aqui que fosse alguém desconhecido, “ah eu vou dar um murro na tua cara” pra alguém que eu nem conheço. Mas **acho que isso oferece um certo tipo de status**, pois a pessoa tá ali e pode dizer tipo “eu posso te bater e tu não pode fazer nada” e isso de certa forma é uma forma de status social por mostrar que, tipo, “eu sou mais forte que ele, então ele não vai reagir, não vai fazer nada”. (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

Os discursos dos alunos nos permitem perceber que as práticas de *demonstrações de força física e ameaças de violências* fazem parte de brincadeiras, o que poderia estar relacionado a uma ideia de “inocência” dessas práticas. Contudo, as “brincadeiras” funcionam como um dispositivo de reprodução e incorporação das normas de gênero, tendo-se em conta que desde criança as brincadeiras são separadas entre “meninos” e “meninas”, o menino brinca de bola, jogos, carros e as meninas brincam de boneca e casinha.

Essas “brincadeiras inocentes” podem estar aprisionando, controlando e regulando como deve ser experienciada a identidade de gênero de cada um e acabam funcionando como um aparato de disciplinamento dos corpos a partir de uma determinada referência de masculinidade, uma vez que, ao assentarem o poder do masculino em práticas significadas como brincadeiras, as normas de gênero se impõem sem uma imposição direta.

Desse modo, ao significarem esses discursos produzidos e reproduzidos nessas práticas como brincadeiras, os alunos retiram delas o caráter de uma imposição direta das normas de gênero, afinal **é só na brincadeira mesmo**, no entanto qualquer discurso está localizado em um lugar específico e assim, não é neutro, livre ou independente, pois sempre está desempenhando uma função em meio a outros discursos, seja para apoiar-se neles, seja para distinguir-se deles,

uma vez que “[...] não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis [...]”. (FOUCAULT, 2012, p.121).

Quando os alunos dizem que as *demonstrações de forças* e as *ameaças de violências*, mesmo sendo “brincadeiras” na maioria das vezes, também podem ser uma busca de *status*, de poder, de dominar, de não ser dominado, de se sentir acima dos outros, de ser mais forte e de ser significado como “**ah esse cara é o bichão mesmo**”, eles estão demonstrando a internalização de uma perspectiva das masculinidades de que “homem masculino” não pode deixar que o seu espaço seja ocupado por outro, pois deixar que um outro *garoto* domine o “seu espaço” é provar sua fraqueza, por essa razão o *garoto* tem que demonstrar que não é fraco para que o outro se sinta intimidado a ocupar o seu lugar.

Tudo isso são formas usadas pelas normas de gênero para imporem “verdades” sobre o que são as masculinidades e como elas devem ser experienciadas. Mesmo alguns demonstrando que não concordam com isso, que isso não importa e não tendo o efeito esperado, pois o *status*, o poder, etc., não acontecem, as relações que se constroem no espaço escolar pesquisado entre as masculinidades, as significações dadas às identidades e expressões de gênero e os efeitos de uma referência sobre a outra, ainda tem muito das normas de gênero nas suas constituições, tanto que o caráter essencialista sempre está presente nos discursos dos alunos, como quando dizem: **é tão automático; a gente realmente consegue ver isso em todo mundo; os homens sempre querem mostrar assim; por coisas do momento.**

É tendo essas construções e imposições como base, que os alunos constroem em seus discursos as significações em relação a comportamentos tidos como “normais” para garotos que se dizem masculinos, como demonstram os discursos a seguir.

Uma coisa que eu acho normal para os homens, não necessariamente de homens, mas como eles tendem a fazer pra se manter como homens e é uma coisa que eu nunca gostei, mesmo o meu pai gostando, que **é o futebol**. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Assim, o comportamento **masculino é o modo de agir mais sério**, um jeito de agir mais sério em relação a mulher, embora a mulher também seja séria, mas pra mim é essa concepção. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Não sei te explicar não, mas eu imagino assim, que aqui todo mundo, como é uma cidade pequena, aqui todo mundo tem uma visão muito pequena, por exemplo, se uma menina dessas aí normal chegasse com o cabelo pintado de cor de rosa todo mundo ia estranhar, **a mesma coisa é os meninos, se eles fizerem qualquer coisa fora do normal todo mundo estranha e fala**. (Fragmento de entrevista com aluno Marcos do 3º ano em 13/02/2019).

Eu acho que **o jeito de homem tem que ser construído desde pequeno** mesmo, que a gente tenha responsabilidade, que querendo ou não vai influenciar na criação de um homem. Pra esse tão famoso jeito de homem vir a aparecer, eu acredito que **o homem**

tem que ser fiel, principalmente a sua família, as suas coisas, entendeu? Independente do sexo, **o cara tem que ser respeitado** e saber seu lugar na sociedade. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

Além do gênero, para se dizer masculino, o cara tem que, de acordo com as pessoas, **tem que ter preferência e gostar só de mulher**, ele tem que **ser hétero** e tal, mas acho que só o jeito de agir mesmo, de acordo com o que a gente aprende que a masculinidade é, o jeito de **agir como homem** que as pessoas falam, esse é um traço de masculinidade. **Ser sério**, por exemplo, pra algumas pessoas isso é masculinidade, se considerar muito homem, também pode ser. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Como eu acabei de falar, tem aquele homem que é um cara determinado e aquele homem que só quer saber de molecagem. Tipo um comportamento masculino que vejo é, por exemplo, tem um colega novo da minha sala agora que ele só quer brincar e muitas vezes minha mãe me fala que muita molecagem não leva a nada, tipo, **ele é masculino, mas não tem um comportamento de homem, pois homem tem que ser sério, determinado** e tem que ter momento de brincadeira e momento de falar sério. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

O homem masculino pra mim é aquele que não tem, sei lá, **que não tem brincadeira, tipo uma pessoa séria, que não toma gosto com ninguém**, que sempre está adaptado a sociedade, um homem trabalhador masculino, é um exemplo de pessoa. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

As referências de masculinidades tidas como “normais” tem como principais características, na visão dos alunos do espaço escolar pesquisado, gostar de futebol, ser fiel, ser respeitado, gostar só de mulher, ser heterossexual e respeitar a todos, pois se ele tiver todas essas características poderá se dizer masculino, porém precisa juntar a tudo isso a seriedade demonstrada como a principal característica que fará dele um “homem de verdade”, uma vez que o **homem precisa ser sério**. Nessa perspectiva, o homem pode ser masculino, mas se não for “sério”, a sua masculinidade é frágil ou fora do “normal”.

Isso pode ser percebido, se retomarmos a discussão sobre os *garotos machões*, pois mesmo tendo comportamentos próximos aos padrões normativos, eles possuem alguns comportamentos, na visão dos alunos, que não deveriam ser expressos por um “homem sério”, como práticas tidas como machistas, homofóbicas, preconceituosas, discriminatórias, excludentes, etc. Por isso, mesmo estando muito próximos das normas, eles são vistos como fora do que é tido como “normal/natural” para um sujeito masculino.

É nesse sentido que podemos considerar o gênero como uma forma de poder social que torna as pessoas inteligíveis através do estabelecimento de padrões de legibilidade que devem ser reiterados o tempo todo e assim estabelece os limites entre um gênero considerado “normal” e aqueles que não o são. Portanto, ao nomear um corpo como masculino, está se reiterando um ato que expressa aquilo que se configurou como significado cultural para esse corpo e definindo fronteiras entre corpos que podem ser considerados masculinos e corpos considerados não masculinos.

Essa obrigação de seguir determinados padrões para ser considerado possuidor de uma masculinidade “normal/natural” é reiterada nos discursos produzidos e reproduzidos no espaço escolar em determinados momentos, o que reforça a ideia de um efeito naturalizado das masculinidades, porém pode contestar esse caráter “natural” ao negar, ressignificar e desconstruir aquilo que é tido como padrão. Esses discursos que nomeiam e dão significados a uma referência de masculinidade como “normal/natural” estão, ao mesmo tempo, estabelecendo uma fronteira, pois ao significarem o “normal” criam o “anormal” e, também, “a inculcação repetida de uma norma”, uma norma para ser considerado “normal”. (BUTLER, 2000, p. 161).

No próximo tópico trataremos dos discursos de gêneros que posicionam referências de masculinidades como fora da normalidade, mas que ocupam um lugar no espaço escolar, exercem influência no processo de configuração das identidades masculinas e desconstruem a própria normalidade, pois criam e experienciam outras formas possíveis de ser “homem masculino”.

4.3 “Ah, isso não é cabível pro homem”: expressões de masculinidades significadas como não masculinas

Nas sociedades atuais, as configurações das identidades começam a partir da gestação. Desde o momento que os discursos médicos dizem “é um menino” ou “é uma menina”, os processos de conformação de padrões estabelecidos como naturais para cada corpo começam a ser feitos, tendo duas únicas referências, o masculino e o feminino. Essa conformação dos corpos continua por toda a vida nos processos de socialização.

A construção de fronteiras acontece a partir da configuração de elementos próprios para cada corpo, uma vez que os corpos não são apenas “músculos, ossos, vísceras, reflexos e sanções”, mas existe todo um investimento cultural como a “[...] roupa e os acessórios que o adornam, intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam[...]”, “[...]os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos”, por tudo aquilo que se diz sobre ele e pela significação do que é um corpo pertencente as “normalidades” ou “anormalidades”. (GOELLNER, 2013, p. 31).

Existe, portanto, um padrão que posiciona pessoas como “normais” ou “anormais”, porém esse padrão é estabelecido social e culturalmente. Eles só se mantem como norma, na proporção que suas práticas se realizam, “re-idealizam e reinstituem” nas práticas diárias da “vida do corpo”. (BUTLER, 2014, p.22). Assim, no dia-a-dia do espaço escolar as normas de gênero também vão se produzindo e reproduzindo.

A partir dessa perspectiva, podemos dizer que o espaço escolar pesquisado é marcado pelas masculinidades, mas não é qualquer representação de masculinidade que canaliza o poder da norma. É através de práticas, discursos e aspectos organizacionais ainda sustentados por uma base que não percebe ou não quer perceber as multiplicidades de gênero que acaba se configurando, no espaço escolar pesquisado, identidades masculinas desiguais, uma vez que a referência de masculinidade canalizadora de poder é aquela experienciada por *garotos* que se autodeclaram heterossexuais e não possuem comportamentos tidos como pertencentes ao feminino.

Desse modo, é através de diferentes instâncias, muitas vezes ocultas ou invisíveis, que se reproduzem referências excludentes que são incorporadas pelos alunos e constroem aquelas que são tidas como diferentes ou “anormais”. Assim, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*”. (LOURO, 2001a, p. 61).⁶³

Isso pode ser visto nos discursos dos alunos participantes da pesquisa ao apontarem comportamentos como não masculinos, mesmo expressos por pessoas que se autodeclaram masculinas.

Algo que eu acho que não é masculino é o acompanhamento de algumas pessoas, tipo **um garoto que se diz hétero andando muito quebrado ou falando estranho com um menino** que já é assumido, tipo, ficar conversando de forma estranha e escondida, essas coisas entre um garoto gay e hétero. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

A gente já começou a observar os meninos pra ver realmente **quem tinha mais o jeito, a gente fala quebrado**. Eu vi um, ele anda **muito empinadinho e rebolando**, ele anda muito assim, não sei como dizer, quase intocável, aí fui ver os outros meninos e é muito diferente. A gente vê um menino que anda como uma menina e um menino que anda como um menino. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Eu acho assim, **o gay tem um jeito de comportamento diferente dos outros**, eu acho, assim, que também vai de gay, mas o ano passado a fila do almoço **a gente não podia rir, não podia brincar com os meninos** que os homofóbicos, quer dizer, não sei se eram homofóbicos, viravam a cara e falavam, tipo, **“que coisa nojenta, para com isso, não sei o que”**. (Fragmento de entrevista com aluno Estênio do 1º ano em 20/02/2019).

Eu vi no fórum de sociologia dois garotos se beijando, mas tipo, **“pô, tu sabe que tu é assim, mas tipo, te valoriza, fica mais na tua”**. Eu via jovens que não viam isso, que não estavam nem aí para o que iam dizer, só queriam curtir e pronto, eles **se desligavam um pouco dos valores de nossa sociedade**, assim, em questão de, tipo, a nossa sociedade não é acostumada a ver dois homens se beijando, mas eles não estão nem aí, “vou fazer e pronto” e isso pra mim fica muito marcado na minha cabeça, algo que dificilmente a gente vê e isso pra mim é uma atitude de não ser homem. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

⁶³ Grifos da autora.

Aqui na escola eu vejo como comportamento não de homem, **“ah, isso não é cabível pro homem” e eu faço isso, é dublar**, seja lá Beyoncé, Ariana Grande ou até mesmo Pablo Vittar. Acho que isso a sociedade considera como não cabível para o homem, mas eu acho normal. (Fragmento de entrevista com aluno Gilvane do 3º ano em 06/02/2019).

No caso das pocs eu acho que não é um comportamento masculino, pois eles querem excluir, de certa forma, esses traços de masculinidade, tem mais aproximação com as meninas, ter características e alguns gostos femininos. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Um garoto gay na verdade é um homem, mas o comportamento é diferente, aí ele já se vê como uma mulher. O hétero já é mais sério, mas o gay não, ele quer mais aquelas coisas de meninas, **se maquiar, se montar**, tudo isso aí. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Tem algo que eu acho que não é um comportamento de homem, tipo, é uma coisa que eles gostam de fazer bastante lá na sala que é **ficar pegando na bunda dos outros, eu acho que isso não é coisa de quem quer demonstrar tanta masculinidade**. (Fragmento de entrevista com aluno Moises do 2º ano em 14/02/2019).

O que podemos perceber é que o *jeito* de um garoto é usado como dispositivo para configurá-lo aos olhos dos outros. A partir do seu *jeito* de andar, falar, sentar, sorrir, das roupas que veste, etc., significam o seu gênero e a sua sexualidade. É essa significação a partir do olhar do outro que os colocam como estando fora daquilo que os discursos normativos constituíram como “normalidade”.

Por isso, um homem masculino que fique **andando muito quebrado** não é considerado um homem com comportamentos masculinos, mas com comportamentos femininos, pois andar rebolando, quebrado, empinado são expressões tidas como naturalmente pertencentes as feminilidades. Além disso, não pode ter nenhum tipo de relação com um *garoto* gay, pois isso pode diminuir a sua masculinidade.

No entanto, todas essas “verdades” difundidas no meio social são discursos que fortalecem as exclusões e preconceitos, pois gênero e sexualidade são coisas distintas, o jeito de alguém não define quem ele deseja, assim como se relacionar com alguém LGBTI+ não quer dizer que aquela pessoa queira se tornar ou que já seja LGBTI+.

Não se deveria significar o gênero e sexualidade do outro a partir das expressões apresentadas, uma vez que não existe essa linearidade entre sexualidade e gênero. Isso pode ser percebido no espaço escolar pesquisado ao vermos garotos com comportamentos fora dos padrões normativos, mas que se autodeclararam heterossexuais, como é o caso do *garoto* relatado pelo aluno Jorge quando ele diz que **ele anda muito empinadinho e rebolando**.

Esse comportamento do aluno é apontado como fora do “normal”, configurado como não pertencente as masculinidades heterossexuais, sendo assim esse garoto é visto pelos outros como um *garoto gay*, no entanto ele se autodeclarou heterossexual ao conversarmos em outros momentos. Portanto, a sua sexualidade e seu gênero estão sendo definidos a partir da ideia de

uma normalidade padrão para as masculinidades e por ele não seguir essa norma é significado de uma forma diferente da que ele mesmo se significa.

A questão aqui é que o gênero e a sexualidade devem ser significados pelo próprio sujeito, não cabendo essa configuração a mais ninguém. Todavia, o que percebemos é que acontece o contrário, é sempre alguém querendo significar o outro a partir de padrões normativos, por isso até o sorriso deve ser controlado para não virar uma **coisa nojenta**. Por isso somos vigiados, controlados e disciplinados o tempo inteiro, pois o que se busca são corpos dóceis (FOUCAULT, 2014) conformados às normas de gênero.

É nesse sentido que existe tanto estranhamento com algumas expressões de gênero e sexualidade, pois elas rompem com as normas e desconstróem as estruturas naturalizadas ao revelarem outras formas possíveis de se experienciar as masculinidades. No entanto, para alguns, o *garoto* pode até ser gay, gostar de rebolar, se vestir de forma diferente, rir de forma diferente, mas **“pô, tu sabe que tu é assim, mas tipo, te valoriza, fica mais na tua”**, pois ser assim se desliga dos **valores de nossa sociedade**.

Essa é visão do armário tão presente em nossa sociedade, uma vez que se torna característica fundamental da vida social de pessoas que são significadas como fora dos padrões normativos. Segundo Sedgwick (2007), o armário faz parte de um regime de controle da sexualidade que mantém viva a divisão hétero-homo ao criar um conjunto de normas que nem sempre são explícitas, mas rigidamente institucionalizadas. Essas normas configuram o espaço público como sinônimo de heterossexual, colocando o privado como lugar das relações não homossexuais.

Ampliando esse pensamento e trazendo ele para o espaço escolar pesquisado, percebe-se que mesmo os garotos que se autodeclaram gays e que possuem um comportamento distante dos padrões normativos e que de certa forma são respeitados e aceitos nesse espaço, ainda assim, as normas do “armário” são uma presença formadora, uma vez que muitas de suas expressões devem ser relegadas ao privado, já que **a nossa sociedade não é acostumada a ver dois homens se beijando**, por exemplo.

Cabe ressaltar que não são só os *garotos gays* as vítimas dessas normas, o “armário” acaba sendo uma forma de controle para todos, visto que determinados comportamentos podem ser significados como **“ah, isso não é cabível pro homem”** e mesmo que o próprio aluno, independentemente de ser gay ou não, signifique esses comportamentos de forma diferente para si mesmo, as normas padrões buscam maneiras de impor-lhe o “armário”, ou seja, ele deve esconder, ocultar, silenciar e adestrar até aquilo que acredita ser o certo, se estiver fora dos padrões.

As portas do “armário” podem até estar abertas, mas ainda não se conseguiu sair totalmente de dentro dele, ainda não se tem liberdade de ser o que quiser ser, menos ainda de se desejar o que se deseja. As normas de gênero estão o tempo todo tentando colocar as pessoas de volta no “armário”, mesmo que seja parcialmente, pois “pode ser gay, mas não pode ter jeito de mulher”⁶⁴.

Percebe-se a presença constante de uma visão essencialista a respeito das expressões de gênero, como se determinadas práticas e comportamentos fossem prerrogativas da essência natural do corpo fêmea, como por exemplo, **se maquiar**. O ato de usar maquiagem é visto como pertencente unicamente a feminilidade, assim um homem que usa qualquer forma de maquiagem estaria no campo dos comportamentos femininos.

Isso serve para qualquer expressão tida como pertencente naturalmente a feminilidade, por isso ouve-se muito ao se referirem a *garotos* fora dos padrões normativos “ele é um gay afeminado”. Dizer que um *garoto* é “afeminado” é reafirmar a existência de apenas dois polos de gênero e recair na ideia de que o gênero e a sexualidade possuem uma linearidade coerente entre si e são efeitos de essências biológicas presentes nos corpos, quando na verdade, tudo isso são discursos que ao longo da história posicionaram e configuram comportamentos para “corpos masculinos” e “corpos femininos”.

Nesse sentido, significam-se partes do corpo masculino como intocáveis, como é o caso das nádegas ou *bunda*, como é tratada no espaço escolar pesquisado. DaMatta (1997), traz um exemplo de uma brincadeira de quando era jovem que consistia em um jovem perguntar para o outro “tem pente aí” e passar a mão nas nádegas do amigo. Segundo o antropólogo, a reação geralmente era um pulo, empurrões, xingamentos ou fazer qualquer coisa para não deixar que tocassem suas nádegas, pois o homem precisaria, dentre outras coisas, proteger as suas nádegas para não ser penetrado.

Seguindo esse exemplo, percebe-se que a *bunda* é um lugar do corpo do *garoto* que ele deve sempre proteger, pois qualquer reação a um toque nesta parte do corpo pode significá-lo como tendo tendências homossexuais. No entanto, essa é uma “brincadeira” comum entre os *garotos*, como disse o aluno Moisés, **é uma coisa que eles gostam de fazer bastante lá na sala que é ficar pegando na bunda dos outros** e assim como no exemplo de DaMatta, a reação dos alunos é sempre tentar proteger as nádegas.

Dois alunos iam na direção das salas, um deles falou alguma coisa para o outro e **apertou a bunda do amigo, imediatamente o outro o empurrou** e todo o clima de brincadeira se desfez. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

⁶⁴ Fragmento de diário de campo em dezembro de 2018.

Na fila para o almoço um aluno começou a provocar o que estava em sua frente **dando beliscões na bunda do colega**. O aluno que foi beliscado **se virou rapidamente com expressão de irritado e empurrou** o aluno que o beliscou. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

Depois do lanche, um aluno ficou parado olhando os outros jogarem pingue-pongue no pátio, **outro aluno passou e bateu na bunda dele, ele virou rápido e falou “tá pensando que aqui saco de farinha pra tu ir metendo a mão assim?”**. Outros meninos também bateram na bunda dele, a reação dele era **sempre se armar como se fosse bater nas pessoas e falar algum xingamento**. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

Um grupo de garotos estava sentado em uma das mesas que fica no gramado da escola, um dos garotos passa a mão no peito do outro e diz “eita que o peitinho tá crescendo”, o aluno responde “me larga saliente, tá doido”. Depois **o aluno tenta passar a mão na bunda do garoto e ele o ignora**, então ele fala **“é assim né, quando tento passar a mão no peito ele não deixa, mas quando pego na bunda ele fica todo alegrinho, né safado”**, o outro aluno respondeu “tá doido saliente, me respeita, me larga de mão menino chato”. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Durante a aula três alunos que estavam sentados na segunda fileira do lado direito, começaram a fazer sinais com as mãos simbolizando o tamanho da bunda do garoto que estava sentado na fileira frente. As meninas que estavam perto começaram a rir e nisso **os garotos começaram a apertar a bunda do menino que se levantou irritado e falou “ah não professor, essas pestes tão é doido aqui. Porra vocês não têm a bunda de vocês, larga a minha de mão, eu vou da porrada em vocês”**. Os outros alunos ficaram rindo. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

No intervalo para o lanche, um aluno ia para o banheiro **e outro passou e bateu na bunda dele, ele virou-se rápido e disse “tá doido desgraça? Vou arrebentar tua boca”**. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Na hora do intervalo para o lanche, enquanto compravam lanche **dois alunos começam a se empurrar e bater um na bunda do outro**, nisso eles tropeçam em outro aluno que fala “vocês são frescos é? Que porra, quase derrubavam meu lanche com essa molecagem aí. **Se querem se agarrar vão para outro lugar”**. (Fragmentos de diário de campo, novembro de 2018).

Dois garotos estavam conversando, sentados perto de uma das mesas do pátio, **um outro garoto ao passar deu um tapa na bunda de um deles**, o que apanhou deu um salto e falou **“tá doido caralho”**. O outro que estava sentado falou **“todo mundo passa a mão na tua bunda e tu não sente nada, acho que tu faz é gostar porque deixa”** e ele respondeu “tua cara. Quem é que pega na minha bunda, palhaço? Tá é vacilando. Quem não sente pegar na bunda é tu, olha” e tentou passar a mão na bunda do amigo. O outro garoto o empurrou e fez sinais como se fosse bater nele. (Fragmentos de diário de campo, novembro de 2018).

O que percebemos a partir dos discursos dos alunos é que mesmo que o *garoto* se diga masculino e apresente comportamentos configurados no espaço escolar como pertencentes ao masculino, ele precisa ser testado em sua masculinidade e, nesse caso, a *bunda* torna-se a parte do corpo na qual as tendências homossexuais se manifestam com mais força, por acreditarem ser a *bunda* o local de prazer homossexual. Daí, é preciso proteger a sua *bunda* para que ela não seja violada, mas deve-se tentar violar a do outro para que ele prove que realmente é “homem de verdade”.

Uma das representações sociais da referência normativa das masculinidades é definida a partir de suas práticas sexuais, tendo como marca a atividade. Na masculinidade normativa

da cultura ocidental o “homem masculino” é considerado ativo. Isso significa que o masculino tem que ser ativo sexualmente, ele deve penetrar o corpo da/o outra/o. O “homem de verdade” é aquele que “come”, isso significa que é aquele que penetra, assim “um homem de verdade tem que controlar as suas nádegas para não ser penetrado, pois a penetração é significante de passividade, portanto de feminilidade” (GROSSI, 2004, p. 9).

O penetrado é sempre considerado o elemento feminino e por isso a visão que se tem da relação sexual homoafetiva é de uma relação na qual um homem deixa-se ser penetrado, logo ele assume uma posição feminina e como essa relação sexual é vista como sendo anal, a *bunda* torna-se o local de referência da homossexualidade. Para o “homem de verdade” essa parte do corpo deve ser intocável e em possibilidade nenhuma ele deve sentir qualquer forma de prazer ali.

Um *garoto* que deixa outro tocar em sua *bunda* ou que não tenha uma reação que demonstre reprovação ao toque poderá ser significado como uma pessoa com tendências a desviar-se da masculinidade tida como padrão. Por isso, deixar tocar em sua *bunda* não é um comportamento pertencente aquilo que foi configurado como “normal” para alguém que se diga masculino, como demonstra a fala dos alunos ao dizerem **“é assim né, quando tento passar a mão no peito ele não deixa, mas quando pego na bunda ele fica todo alegrinho, né safado”** e **“todo mundo passa a mão na tua bunda e tu não sente nada, acho que tu faz é gostar porque deixa”**.

Mesmo que eles signifiquem essas práticas como “inocentes brincadeiras”, temos nelas a ação das normas de gênero tentando normatizar e controlar corpos masculinos. Assim, essas práticas funcionam como um teste de masculinidade que ajuda a provar e separar quem está dentro daquilo que eles têm como “normalidade” e com isso revelar aqueles que estão vivendo na “fronteira”, pois essas “brincadeiras” raras vezes são feitas com garotos tidos como não masculinos, mas são praticadas com aqueles que estão próximos dos padrões normativos.

Isso acontece, pois na visão dos alunos quem já é significado ou se significa como homossexual não precisa provar mais nada, uma vez que já está fora da masculinidade. No entanto, sobre aqueles que possuem comportamentos tidos como masculinos ou sobre aqueles que “pairam dúvidas” sobre a sexualidade, essas “brincadeiras” são constantes, uma vez que para o espaço escolar pesquisado o “ser homem” não está só em ter um corpo significado como de homem, mas na constante demonstração de masculinidade padrão através das suas expressões de gênero.

Dessa maneira, o *garoto* que se diz masculino deve viver em uma constante vigilância para não expressar atos considerados femininos ou pertencente ao “*jeito de gay*” ou não deixar

que façam em seu corpo qualquer coisa que possa colocar em dúvida essa masculinidade, daí agirem com xingamentos e violência. Isso demonstra que para alguns *garotos*, mesmo “respeitando” outras formas de viver as masculinidades, devem manter-se fieis aos padrões normativos e distantes dessas expressões consideradas não masculinas.

Esse distanciamento pode ser visto nas rejeições a trocas afetivas como abraços e beijos no rosto, muitas vezes com ameaças, empurrões e xingamentos. As trocas afetivas entre *garotos* são comuns no espaço escolar pesquisado e praticadas por quase todos os garotos como parte da normalidade das masculinidades, como veremos nos próximos tópicos, mas em alguns casos são duramente rejeitadas por alguns garotos, uma vez que não são práticas comuns em outros espaços fora da escola e por isso são significadas por estes que rejeitam como “anormais”.

Durante uma apresentação o espaço da biblioteca ficou muito lotado, um aluno que estava sentado do lado de dentro, ao ver o colega chegar e não ter onde sentar, em tom de brincadeira, **o chamou para sentar em seu colo**, bateu com as mãos no seu colo e o chamou, **o outro mostrou o dedo do meio pra ele e ficou com uma expressão de irritado**. O que convidou ficou rindo. (Fragmentos de diário de campo, agosto de 2018).

Um aluno estava em pé na fila para o lanche, outro **aluno chega e o abraça por trás, ele empurra o outro e diz “me solta maluco que eu não sou Pompeia⁶⁵ pra tu agarrar assim”**. Eles ficaram olhando para outro aluno e rindo, percebi que eles estavam se referindo a outro aluno. (Fragmentos de diário de campo, agosto de 2018).

Um aluno estava em pé na sala enquanto o professor não começava a aula, outro aluno chegou e **foi falar com ele e ficou com o rosto muito próximo do dele**. O aluno que estava em pé **o empurrou imediatamente e falou “tá doido siô, tá é me estranhando? Tu quer é me beijar é?”**. O outro aluno ficou meio sem jeito, mas falou, **“rum, não ia te beijar não siô, só estava com saudade de tu, fazia dias que não te via”**, aí o abraçou e lhe deu um beijo no rosto. **O aluno não o empurrou mais, mas ficou olhando para os lados meio envergonhado**. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

Durante o intervalo para o lanche **um garoto chega perto do outro como se fosse abraça-lo, o aluno que estava parado empurrou o outro imediatamente e falou “tu da ficando é doido sô, tu acha que quero macho me agarrando”** e foi se afastando. O outro aluno falou “eu não ia te abraçar doido, tá variando é? Eu ia te contar uma parada, louco”. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Um aluno sentado na fila da frente do centro da sala estava sentado meio deitado na cadeira, **o aluno sentado na fila de trás começou a fazer carinhos na cabeça dele, porém ao perceber que outros alunos estavam olhando, deu um tapa na cabeça dele e falou “eita nojento, tua cabeça está cheia de caspa”**. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Um garoto estava em pé no pátio conversando com outros três garotos, **um outro garoto chegou por trás e ficou encostando nele sem querer, ao sentir o garoto, ele virou rápido e falou “tá doido caralho, tá vacilando”** e o empurrou com força. Nisso ele percebeu que era um garoto tido como poc, então falou em tom de brincadeira, **“ah é tu? Então continua, eu gostei, mas da próxima vez convida ao**

⁶⁵ Pompeia é um apelido dado a um dos garotos pocs. Segundo esse aluno o apelido faz referência a ele ser chamado de gordo, porém não soube explicar a relação. Perguntei ao aluno que usou a expressão e ele também não soube explicar a origem do apelido ou qual a relação com o aluno.

menos para um sorvete antes, não vai chegando assim de uma vez". (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Eu abraçado meus amigos porque sei que dali não vai sair nada, **não corro nenhum risco**, mas ficar beijando em rosto, deitando em colo, eu não faço não. Tipo, sei lá, **eu não acho isso certo não, eu acho muito fresco homem que fica beijando outro**. (Fragmento de entrevista com aluno Vinicius do 2º ano em 26/02/2019).

Rejeitar um abraço, um beijo no rosto ou repelir um gesto que tenha a aparência de uma demonstração de afeto ou, ainda, reagir com violência a essas práticas é parte da construção discursiva a respeito das masculinidades enquanto identidade de gênero. Os discursos de gênero atravessam, modulam e regulam os contextos sociais ao criarem símbolos, doutrinas, instituições, organizações sociais e políticas e as próprias identidades subjetivas. (MAYER, 1996).

Esses garotos são atravessados por esses discursos em todos os espaços que frequentam desde o seu nascimento. Por essa razão suas identidades autodeclaradas masculinas, são conformadas aos padrões estabelecidos historicamente para comportamentos de "homens". Assim, as configurações de suas masculinidades são feitas por suas ações reais e por aquilo que é esperado ou imaginado para eles, ou seja, acabam reproduzindo o discurso daquilo que a norma espera deles e agem a partir desses discursos.

O que a norma espera deles é que afastem certas expressões que possam ser significadas como femininas ou homossexuais e eles acabam internalizando a ideia de que possam se tornar homossexuais se, por exemplo, beijarem o rosto de outro *garoto*. O medo da homossexualidade aqui não está só em eles "virarem homossexuais", mas, também, de serem significados pelos outros como homossexuais, de serem chamados de "viadinhos", "pocs", "qualhiras", "bibas", "frescos", "mulherzinha", "bichonas", etc.⁶⁶.

O papel do outro aluno aqui é importante, pois não é só a forma como o próprio aluno se significa, mas a forma como os outros constroem significados sobre ele. Por isso, às vezes, esse aluno nem quer agir com repúdio a essas práticas, como podemos perceber no discurso em que o aluno fazia carícias na cabeça do amigo e ao perceber os olhares dos outros reagiu dando um tapa na cabeça dele e tentando disfarçar a sua ação.

Contudo, esses olhares nem sempre são de controle, estranhamento ou reprovação, as vezes os olhares simplesmente não querem dizer nada sobre aquilo, mas por vivermos em uma estrutura em que já está predefinido que certas práticas serão reprovadas por serem consideradas "anormais" para determinado gênero, presume-se que qualquer olhar será de estranhamento e

⁶⁶ Termos usados no espaço escolar pesquisado para significar de forma pejorativa garotos como homossexuais.

por isso os garotos estão sempre na defensiva, estão sempre tentando proteger a sua reputação de “macho de verdade”.

Por essas razões, nesses casos, esses *garotos* só demonstram carinho e afeto por pessoas muito próximas e de preferência que sejam mulheres, pois o trato com as meninas⁶⁷ da escola é completamente diferente, os meninos são mais doces, delicados, carinhosos, abraçam, beijam, etc. O problema está em demonstrar essas expressões com outros *garotos* e, mesmo em alguns casos, quando algum tenta tomar a iniciativa e agir de forma diferente, a rejeição é imediata, como vimos no discurso em que o aluno chegou para cumprimentar o outro por estar com saudade e escutou um sonoro “**tu tá me estranhando siô**” e mesmo depois da situação explicada, o abraço e o beijo no rosto dado, o olhar de desconfiança em relação aos outros permaneceu.

Portanto, as relações entre as múltiplas e dinâmicas referências de masculinidades acontecem, algumas vezes, de forma problemática, conflitante e excludente por ainda vivermos em uma sociedade pautada em discursos naturalizados a respeito dos gêneros e das sexualidades, discursos esses que são internalizados e servem de referência para a produção das identidades desses *garotos*. É nessa lógica que se criam “normalidades” e “anormalidades” que irão sustentar fronteiras para as masculinidades no interior das relações entre *garotos* e na relação desses *garotos* com a sua própria identidade.

Todavia, cabe ressaltar que essas relações descritas até aqui não são regra e nem dominam o espaço escolar pesquisado, mas são formas, muitas vezes sutis, de regulação, adestramento, controle e docilização de corpos a partir das suas expressões de gênero e sexualidade que fazem parte dos discursos sobre gênero produzidos e reproduzidos nesse espaço.

4.4 “Richard⁶⁸ participa dos esportes, ele joga bola”: a formação de grupos no espaço escolar.

A sociedade atual apresenta novas formas de se experienciar as masculinidades, através de novos arranjos familiares, novos códigos morais, múltiplas e diversas identidades sexuais, etc. Tudo isso tem grande impacto na formação das identidades individuais, nas expressões corporais e na própria cultura (CONNELL, 1995). O espaço escolar passar a ser um local com intensos processos de construção de modos de ser “homem”.

⁶⁷ Não aprofundaremos nesta questão, pois a nossa preocupação está voltada para as relações das masculinidades entre si.

⁶⁸ Nome fictício

Todas as mudanças sociais são refletidas no espaço escolar de diversas maneiras, uma vez que as pessoas desse espaço são os atores que, de alguma forma, estão promovendo essas mudanças ou tentando manter os padrões tradicionais, mesmo sem que percebam ou estejam conscientes de sua participação. Sendo assim, o espaço escolar será configurado a partir dessa multiplicidade de discursos reproduzidos por discentes que ao se conformarem, confrontarem ou repelirem, produzem novos discursos.

A produção de novos discursos cria as normas para as experiências desse espaço entre discentes e entre as referências de masculinidades. É a partir dessa produção e reprodução de discursos que os *garotos* ocupam e determinam espaços de masculinidades na escola. Essas configurações são refletidas na formação de pequenos grupos, nos quais os alunos participantes possuem comportamentos semelhantes.

São essas construções a partir das expressões de gênero que estabelecem fronteiras entre homens e mulheres, homens e homens e entre mulheres e mulheres, estabelecendo aquilo que é aceitável para cada gênero. Essas fronteiras são criadas como uma forma de impedir que pessoas tenham identidades de gênero e sexualidades fluídas e percam a coerência estabelecida pelas normas. Desse modo, criam-se códigos de comportamentos que funcionam como símbolos de aceitação ou rejeição de sujeitos. (PAECHTER, 2009).

Nesse sentido, a forma como cada pessoa se vê e se identifica é configurada de muitos modos diferentes, dependendo do tempo, lugar, das representações coletivas e das associações feitas em diferentes grupos (LOURO, 2001a), como igreja, escola, família, futebol, pingue-pongue, dança, etc. Portanto, homens e mulheres, meninos e meninas estão mergulhados em diversas instâncias sociais com processos dinâmicos e constantes de configurações de raça, etnia, religião, classe, geração e dos gêneros e sexualidades. A cultura torna-se instância de luta e contestação, na qual são produzidas múltiplas referências de masculinidades e feminilidades que nem sempre são convergentes. (MEYER, 2013).

O que percebemos é que essas fronteiras criadas a partir das expressões de gênero de cada pessoa não estão restritas aos polos binários, mas dentro de cada polo existem outras fronteiras determinado comportamentos como códigos de pertencimento ou de não pertencimento. Sendo assim, não existem fronteiras de gênero só entre masculinidades e feminilidades, mas existem diversas fronteiras agindo internamente dentro das masculinidades e feminilidades. No caso das referências de masculinidades, isso é percebido nos grupos que se formam no espaço escolar pesquisado pelos *garotos*.

Ao chegar na escola percebemos que se formam pequenos grupos nas portas das salas, nos corredores, no pátio, na quadra, etc. Os alunos que formam cada grupo possuem

comportamentos parecidos, o que faz com que cada grupo tenha um comportamento distinto. Assim, para fazer parte e ser aceito em determinado grupo, o garoto precisa expressar os comportamentos tidos como os “corretos” pelos outros membros do grupo.

Esses alunos andam juntos durante os intervalos, sentam-se próximos na sala de aula ou no auditório durante as atividades, fazem “brincadeiras” semelhantes, falam e usam expressões parecidas e possuem muita proximidade e concordância com determinados assuntos, por exemplo, os *garotos* que jogam futebol estão sempre falando, fazendo piadas, usando expressões referentes ao futebol.

Os grupos que se formam no espaço escolar pesquisado não possuem grande número de alunos, na maioria das vezes estão na média de 4 a 6 *garotos*. Ressaltamos que esses grupos não são formados pelos mesmos alunos sempre, as vezes mudam os alunos nos grupos, mas as expressões de gênero dos garotos sempre são muito semelhantes. Outro detalhe importante é que dependendo do grupo em que o aluno esteja, o comportamento dele muda.

Essa mudança de comportamento nos leva a acreditar que não existem grupos fechados na escola, pois qualquer aluno pode participar em determinados momentos de qualquer grupo, o que parece ser mais fechado, fixo e homogêneo é o comportamento que o *garoto* deve assumir ao participar daquele grupo, a performatividade de gênero que ele deve expressar.

Temos aqui uma linha de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que o aluno pode atravessar as fronteiras de gênero configuradas para as masculinidades ao poder transitar em vários *grupos de garotos*, ele fortalece essas fronteiras ao assumir comportamentos específicos em cada grupo que, muitas vezes, ele mesmo não gosta, ou seja, ele ultrapassa as fronteiras, mas mantém a sua estrutura.

Depois do almoço, os alunos irão fazer um simulado e enquanto aguardam o horário da prova ficam conversando. Um grupo de **cinco garotos** está reunido no corredor e **um deles está sentado no braço da cadeira em uma posição mais elevada** que os outros, parece que está comandando a conversa. Fiquei um tempo observando e os assuntos começaram sobre a **prova** que iriam fazer, depois falaram sobre **futebol** e depois começaram a falar sobre **meninas**. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Durante o intervalo para o almoço observei um grupo de garotos reunido no fim do corredor das salas de aula. Os garotos que estão aqui são aqueles **apontados como nerds**. Fiquei um tempo ouvindo sobre o que conversavam e os assuntos tratados foram **jogos eletrônicos, séries e alguns falaram sobre as provas** que aconteceram no dia anterior. Não percebi a presença do assunto “garotas”, apenas **um garoto que tentou falar sobre “ter pegado uma menina”** no fim de semana, mas **os outros não deram atenção**. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

No intervalo para o lanche um grupo de **garotos do primeiro ano** sentou-se próximo de onde eu estava e começou a conversar. Um deles perguntou ao outro ao ver uma menina passando, **“ei, tu terminou com ela ali?”** (apontou com o dedo pra menina) porque ela olhou pra cá com uma cara de raiva”, o outro, **“terminei sim, não tava dando mais certo, ela é muito grudenta e ciumenta, só vivia no meu pé”**, outro

aluno falou, “**rapá tu não consegue nem segurar mulher**”, o aluno respondeu, “eu sou muito novo, não quero nada sério ainda, ela já falava até em casamento, tá doido”. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Agora pela manhã os alunos estão reunidos no auditório para o acolhimento. Estão transmitindo um filme sobre protagonismo juvenil. **A forma como os grupos se posicionam no auditório é semelhante à forma como sentam em sala de aula.** Nas cadeiras que ficam no centro do auditório sentam os grupos dos garotos tidos como nerds, garotos tidos como com jeito de gay e garotos não machões do primeiro ano. Nos bancos que ficam encostados nas paredes laterais do auditório sentam-se os meninos machões, geralmente mais próximo ao fundo e os meninos não machões do segundo e terceiro ano. Os garotos pocs sentam-se nas cadeiras da frente ou no degrau que separa a plateia do palco do auditório. (Fragmento de diário de campo, novembro de 2018).

A partir das observações transcritas acima, percebemos que cada grupo de aluno que se forma no espaço escolar pesquisado possui assuntos em comum e possuir ou demonstrar possuir conhecimento daqueles assuntos é uma forma de expressão da referência de masculinidade daquele grupo. Desse modo, para estar em um *grupo de garotos machões* ou *garotos masculinos não machões*, o aluno deve demonstrar domínio no assunto futebol, quem está na frente no campeonato, nome dos jogadores, escalação de times, etc.

Além do futebol, nesses *grupos de garotos* com comportamentos mais próximos às normas de gênero fala-se muito sobre garotas, quem “é gostosa”, quem “eu pegaria” e existe uma espécie de necessidade de demonstrar que “pegou alguém”⁶⁹, pois durante as conversas observadas, por muitas vezes, ouvimos eles falando que tinham “ficado”⁷⁰ ou estavam ficando com determinadas meninas. Esses discursos eram apresentados em um tom de superioridade, como ter ficado ou estar ficando com alguém provasse que aquele *garoto* era mais homem que os outros.

A prova de maior masculinidade também se materializa em marcas deixadas pelo corpo, principalmente no pescoço. Constantemente algum aluno aparecia com uma marca vermelha no pescoço, um “chupão” ou marcas de mordidas e isso era a prova material para os outros que eles realmente estavam com uma garota e por isso podia ser considerado um “pegador”, como vemos nos discursos abaixo.

⁶⁹ Fragmentos de diário de campo

⁷⁰ Entre os alunos participantes da pesquisa, o ato de ficar com alguém é um relacionamento afetivo amoroso que tem como característica importante a não implicação de compromissos futuros e é visto como algo passageiro, sem consequências, envolvimento, episódico ou ocasional. Esses ficas podem durar alguns dias ou apenas algumas horas durante uma festa ou em um momento de diversão. Segundo os alunos, envolvem beijos, abraços, carinhos e, em alguns casos, “amassos mais quentes” que seriam uma espécie de pré ato sexual, no entanto, poucas vezes falam que aconteceu sexo nesses ficas.

Observei que um aluno estava com **uma marca vermelha no pescoço**, perguntei o que tinha sido aquilo e ele respondeu **“rapá isso foi a menina que tô ficando”** (Fragmento de diário de campo, agosto de 2018).

Observei **um aluno com uma marca de mordida no braço**. Perguntei o que tinha acontecido, ele respondeu rindo, **“siô foi uma mina doida que eu peguei ontem lá na minha rua”**. (Fragmento de diário de campo, outubro de 2018).

Um aluno sentado em **um grupo de garotos está com algumas marcas de mordida no braço**, perguntei o que foi e ao responder, ele não respondeu só para mim, mas para o grupo todo, **“foi Larissa⁷¹ que ficou me mordendo com molecagem, mas eu mordi ela também, olha lá o braço dela, tá todo mordido”**. (Fragmento de diário de campo, novembro de 2018).

Ao chegar na escola observei que **o aluno estava com uma marca vermelha no pescoço**. Perguntei onde ele tinha machucado o pescoço, como se não soubesse o que era e ele respondeu **“Machuquei? Isso aqui foi a nega que fiquei no show. Pensa numa mulher gostosa siô”**. (Fragmento de diário de campo, novembro de 2018).

Essas marcas para alguns garotos são significadas como símbolos de sua masculinidade colocada em prática, pois demonstram que eles são “machos”, “viris”, “ativos”. No entanto, esse posicionamento recai nas normalizações e fortalecimento das fronteiras de gênero entre as masculinidades, pois precisar provar que é mais masculino por “pegar alguém” coloca aqueles *garotos* que não demonstram isso, são mais retraídos, não ficam com garotas e que ainda estão descobrindo sua sexualidade em um outro lado das fronteiras, o lado dos menos homens, anormais, patológicos, abjetos, desviados, etc.

Portanto, os grupos no espaço escolar pesquisado se formam a partir de semelhanças, as relações de amizade, por exemplo, são apontadas pelos alunos como motivo de andarem com determinadas pessoas, no entanto essas relações se tornam símbolos de pertencimento ao se configurarem a partir de semelhanças, como gostar do mesmo estilo músicas, das mesmas séries, dos mesmos livros, dos mesmos esportes, etc.

Os *garotos pocs* comumente estão juntos, bem como os *garotos machões*, os *garotos nerds* e os *garotos héteros com jeito de gay*. Já os *garotos incubados* não possuem um grupo específico, geralmente estão inseridos nos outros grupos, principalmente nos grupos dos *garotos* com comportamentos mais próximos aos padrões normativos de gênero.

Acreditamos que ficar nesses grupos é uma estratégia de defesa dos *garotos incubados*, pois estando ali, eles expressam comportamentos próximos às normas e como eles são significados pelos outros como *incubados*, ou seja, gays que ainda não se assumiram, eles acabam demonstrando comportamentos e participando de assuntos tidos como pertencentes a

⁷¹ Nome fictício

uma masculinidade “normal/natural” e com isso podem afastar esses estereótipos com os quais são significados.

Entre os *garotos machões* os assuntos que circulam são futebol, meninas e outros esportes. Entre os *garotos masculinos não machões* os assuntos circulam entre futebol, esportes e meninas, mas falam também sobre séries e filmes. Os *garotos pocs* falam sobre séries, filmes, músicas pops internacionais e artistas. Os *garotos nerds* geralmente não ficam em grupos pelos corredores, às vezes em que estão em um grupo são com poucas pessoas e falam sobre séries e filmes, política e coisas da escola. Em todos os grupos circulam assuntos relacionados a política e questões sociais, os meninos demonstram estarem inteirados com as questões que estão acontecendo na sociedade. Ressaltamos que esses não são os únicos assuntos tratados nos grupos e nem são restritos a cada um, pois a variedade é muito grande e os mesmos assuntos aparecem em todos os grupos, porém com maior frequência em alguns.

A partir desse panorama resumido dos assuntos que cada grupo trata, podemos perceber que cada referência de masculinidades possui interesses diferentes, o que demonstra a não naturalidade de determinados interesses associados unicamente aos homens. Isso é uma forma de desconstruir estruturas enraizadas a respeito das masculinidades e mostrar que em um mesmo espaço múltiplas formas de masculinidades estão convivendo, mesmo ainda existindo fronteiras entre elas.

Ressaltamos que não foi percebido nenhuma forma direta de exclusão de nenhum dos grupos, pois todos os alunos podem e transitam em todos os grupos. Não existe uma separação radical entre *garotos*, por essa razão acreditamos que os grupos que se formam ficam mais sólidos ou mais homogêneos a partir dos comportamentos expressos, do domínio dos assuntos tratados e das relações de amizades construídas. Porém, isso não exclui a ação das normas de gênero nesses *garotos*, uma vez que elas estão o tempo todo agindo através dos discursos para conformar esses garotos a padrões estabelecidos.

Esses discursos buscam conformar os corpos naquilo que se estabeleceu historicamente para comportamentos tidos como masculinos, o que configura performativamente corpos considerados de homens como sendo aqueles em que a suposta essência masculina se manifesta (REIS, 2011). Por essa razão, mesmo sem que percebam, os grupos de alunos no espaço escolar são mais uma maneira de materialização da divisão entre aquilo que é considerado natural para um homem e aquilo que está fora dessa naturalidade.

É nessa perspectiva que a conformação dos corpos não acontece apenas na forma como o corpo se apresenta, como corte de cabelo, roupas, jeito de andar, sentar, sorrir, etc., mas, também, no domínio de certos conteúdos tidos como assuntos pertencentes “a masculinidade

natural”, daí a aparente necessidade de um *garoto* só permanecer em um determinado grupo se dominar o conteúdo tratado naquele grupo.

Porque tipo, eu por ser um cara que gosta muito de jogar futebol, eu gosto muito de ficar na roda de quem gosta de esporte, no caso, exclusivamente futebol, porque a gente está se entendendo ali e acredito que se tornaria uma dificuldade grande se a gente se transferisse para outro grupo porque a gente não estaria com as ideias totalmente ligas um com o outro. Acredito que por já termos ideias mais ou menos concretas em nossa cabeça, faz com que a gente crie os grupos e se relacione mais entre a gente. Mas a gente sempre convidou as pocs, no interclasse tanto de 2017 quanto no de 2018, a gente sempre convidava, mas só que tipo, eles não demonstravam querer jogar com a gente, se diziam não muito amantes dos esportes e por isso não praticavam, mas o convite era feito sim. Eu acredito que nós que já praticamos há algum tempo, já temos uma certa habilidade e eles por não ter essa habilidade, eles se sentiam incapazes de estar ali jogando bola com a gente. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

Nesse caso, há uma reiteração das fronteiras entre as referências de masculinidades, pois ao mesmo tempo em que as normas de gênero estabelecem limites para um *garoto poc* participar de uma roda de conversa de um *grupo de garotos machões* por não dominarem determinados assuntos, como por exemplo o futebol⁷², elas também criam imposições para que o contrário aconteça, ou seja, *garotos machões* participarem de *grupos de garotos pocs*, pois podem não dominar os assuntos tratados nesses grupos, e se dominarem, poderia ser um sinal de uma masculinidade frágil, uma vez que dominar conteúdos tidos como pertencentes a feminilidade ou a homossexualidade poderia significá-los como pertencentes a esses grupos.

Essa é mais uma maneira de atuação da performatividade de gênero, uma vez que uma expectativa para determinado corpo acaba produzindo o fenômeno mesmo que antecipa, como se a antecipação de uma essência prevista de gênero produzisse aquilo que coloca como exterior a si mesma (BUTLER, 2003), assim espera-se que o corpo masculino se torne um homem diferente dos corpos femininos e homossexuais. Daí colocar certas masculinidades do outro lado da fronteira para que não se construa um corpo a partir de masculinidades desviantes, frágeis, falhas, anormais, etc.

Outra informação levantada e que nos chamou atenção é a ideia que historicamente se construiu de que para os *garotos* o início da vida sexual ainda jovem é sinal de virilidade e garantia de *status* na sociedade, na família e entre os amigos, mas para isso seria necessário mostrar ao outro que se tem uma vida sexual ativa. Contudo, não observamos entre os *grupos*

⁷² Cabe ressaltar que este é um exemplo ilustrativo baseado na significação dos alunos participantes da pesquisa. Não estamos afirmando, generalizando ou naturalizando a ideia de que homens gays não conhecem ou não gostam de futebol, uma vez que acreditamos que todos esses gostos são construídos socialmente, porém na visão dos alunos do espaço escolar pesquisado, o futebol é uma prática majoritariamente heterossexual com uma masculinidade próxima as normas padrões de gênero.

de garotos ou em outros momentos a presença do assunto sexo ou de práticas sexuais. Raras vezes observamos algum aluno falando sobre ter tido uma relação sexual ou trazendo o assunto de práticas sexuais para as rodas de conversa.

É constante a presença de discursos relacionados a sexualidade, como veremos no próximo tópico, isso pode ser visto em brincadeiras, piadas, comentários, apelidos, fofocas e, como vimos no capítulo anterior, em discursos que colocam a sexualidade do outro em prova, mas não é comum entre os *garotos* discursos relacionados a práticas sexuais. Os *garotos* não falam sobre sexo entre si. Na verdade, é até malvisto pelos alunos aqueles que contam suas experiências sexuais, mesmo entre *garotos*.

Estava conversando com um grupo de alunos do segundo ano e perguntei sobre os namoros e ficas na escola. Um deles respondeu “eu fiquei com umas nega aí, mas poucas”, outro aluno rebate, “só mentira, esse aí não pega ninguém”. O aluno respondeu “rapá eu não ando me agarrando na frente de ninguém e nem fico contando com quem eu transo que eu não gabola”. (Fragmento de conversa informal com alunos do terceiro ano, setembro de 2018).

É considerado *gabola* o *garoto* que conta na escola ou para os amigos como foi o *fica* que teve com uma pessoa, onde ficaram, o tempo que ficaram, como foram os beijos, onde a pessoa tocou no seu corpo e ele no dela e caso tenha chegado a prática sexual, conta detalhes do corpo da pessoa e como aconteceu cada momento, além disso faz avaliações a respeito do desempenho da pessoa durante o *fica*. Esse tipo de *garoto* não é bem visto no espaço escolar pesquisado por expor a pessoa com quem teve um encontro e passa a ser alguém indesejado em relação a *ficas*, pois, nenhuma pessoa mais quer se relacionar nesse sentido com ele por correr o risco de ser exposta, ele passa a ser significado como “aquele menino ali ninguém quer ficar com ele aqui porque ele é maior gabola, sai contando tudo aqui”.⁷³

Usar o discurso de suas práticas sexuais não é uma forma de demonstrar masculinidade no espaço escolar pesquisado, o que pode ser reflexo de uma mudança de pensamento, ao menos nesse espaço, no que diz respeito às masculinidades de que “homem de verdade” é aquele sexualmente ativo e que demonstra essa atividade no sexo.

A forma como esses grupos se organizam vai refletir na organização de outras atividades, nas quais pode se perceber as ações das fronteiras de gênero agindo através de diversos discursos para manter as referências de masculinidades em lados opostos, mas, ao mesmo tempo, existem expressões que transgridem, ultrapassam e superam essas fronteiras,

⁷³ Fragmento de conversa informal com aluno do segundo ano, novembro de 2018

como nos mostra os discursos dos alunos ao serem perguntados sobre as atividades feitas por *garotos* na escola e se existe algum tipo de divisão nessas atividades.

De forma indireta, mas tem. Mas eu acho que esses grupos se misturam, dependendo do momento se misturam, por exemplo, hoje vai ter torneio, aí os meninões começam a andar junto o dia todo. **Eu não acho que seja excluído porque já estou acostumado em relação ao futebol.** Eu acho que a não ser o futebol, eu me meto em tudo, a olimpíada, os jogos, geralmente eu participo de tudo e o futebol eu acho que é porque eu não quero. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

No caso dos esportes a gente não participa porque a gente não quer. **Richard participa dos esportes, ele joga bola.** Aí o preconceito porque ele joga bola, “não entendi porque que ele mulher joga bola”, as pessoas falam assim, elas entendem que porque ele é gay, ele é mulher. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Não vejo que exista separação ou exclusão, mas, assim, por exemplo, nas eletivas, não era exclusão, era mais uma questão de “eu quero ir pra essa”. Se existisse uma eletiva de futebol, a maioria iam pra aquela, aí tinha uma de química, alguns homens mesmo sendo héteros, mas eles não gostam de futebol, aí iam pra aquela, uma eletiva de jogos, a gente sabe que tem muitos homens que gostam de jogos, independente de futebol, aí eles iam pra aquela, então **acho que é uma questão mais pessoal, “ah eu quero ir pra aquela”.** (Fragmento de entrevista com aluno Marcos do 3º ano em 13/02/2019).

Eu acho que aqui não existe muita divisão não porque está bem aberto pra todo mundo as coisas, a gente viu no interclasse, que eu não sei se o cara é, mas tem todo o jeito, **que ele não tem o jeito de homem,** o menino tem todo um jeitinho de ser e tal, **mas estava envolvido no futebol,** estava jogando. A gente viu **Richard também que é e estava jogando futebol** aqui na quadra. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

O grupo mais forte aqui é o do futebol que é o esporte que eu mais vejo praticado aqui na escola, **a grande maioria dos meninos joga. Já os garotos pocs aqui da escola eu não vejo eles praticando nenhum tipo de esporte,** eles gostam mais de estar no banheiro se maquiando. Eu acho que isso é porque são esportes que eles não sentem vontade de estar ali praticando, eles preferem fazer outra coisa. Eu as vezes jogo pingue-pongue, as vezes quando tem vôlei eu vou lá jogar também, **mas futebol eu não jogo porque eu não gosto e isso eu acho que me afasta de alguma forma, pois geralmente quando dá a hora do almoço os meninos descem tudo lá pra quadra pra jogar futebol e eu não.** (Fragmento de entrevista com aluno Moises do 2º ano em 14/02/2019).

Eu não estou me recordando muito, mas os esportes, **o futebol, por exemplo, o futebol a predominância aqui é dos meninos,** no interclasse o foco é muito grande para os meninos, tem para as meninas também, mas eles não dão muita atenção. **Os gays** que eu conheço e que são assumidos aqui na escola, **só um joga futebol e ele não joga muito,** só jogou uma vez em um torneio que teve aqui na escola. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

As nossas atividades são abertas para todos, a quadra é todos nós, **o Richard, por exemplo, já jogou bola com a gente e tal.** Eu falo isso porque o comportamento do homem é diferente do comportamento do gay, pois **o homem joga bola e nem todo gay gosta de fazer esse esporte,** gosta mais de esporte com meninas. **Aqui na escola a gente joga futebol e vôlei, os garotos gays jogam queimado com as meninas.** (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Eu acho que não tem divisão não nas atividades, pois até queimado que muitos dizem que é de mulher, mas aqui quando elas jogam, muitos meninos jogam. Eu não jogo porque eu não gosto não, nunca gostei dessas coisas não. (Fragmento de entrevista com aluno Vinícius do 2º ano em 26/02/2019).

As atividades são muito abertas, não tem divisão não, até nas práticas esportivas não tem muito isso, por exemplo, no interclasse do ano **passado o Richard jogou futebol com os meninos**, mas na maioria das vezes eu não vejo os meninos gays fazendo atividades físicas com a gente homens, mas não sei se é porque eles querem ou porque acham muito forte. (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

Apesar de alguns alunos apontarem a não existência de divisão ou separação nas atividades realizadas pelos *garotos*, a partir dos discursos apresentados por eles podemos demarcar alguns divisores entre as referências de masculinidades. A primeira questão que podemos retirar é que quando se fala em atividades de *garotos*, os esportes são apontados como principal atividade por todos, sendo o futebol aquele que mais se destaca como atividade masculina.

Os esportes, segundo Badinter (1993, p. 94), são considerados a melhor maneira de iniciação à virilidade, principalmente aqueles que envolvem competição, agressão e violência, uma vez que nesses esportes o sujeito deve demonstrar desprezo pela dor, controle do seu corpo, força nos golpes e vontade de vencer o outro. “Em suma, mostra que não é um bebê, uma moça ou um homossexual, mas um ‘homem de verdade’.”

A prática do futebol torna-se um dispositivo de configuração de identidades masculinas a partir de uma referência normativa, uma vez que no espaço escolar pesquisado não é qualquer aluno que joga futebol, pois mesmo a maioria praticando esse esporte, aqueles que jogam expressam seu gênero a partir de discursos próximos aos padrões normativos, são garotos que durante o jogo querem demonstrar mais força, agilidade, domínio. Isso pode ser percebido no tom de voz mais alto, no uso de palavrões e ameaças, nas jogadas mais fortes e violentas, etc. e por essa razão, o futebol está agregado como um interesse masculino “obrigatório”. (LOURO, 2007). Um garoto que não gosta e não joga futebol é significado como não masculino.

Sendo assim, o futebol torna-se uma atividade que divide masculinidades, pois aqueles que praticam o esporte são considerados mais masculinos por ser o futebol uma atividade física que ao longo da história foi configurada pelos discursos como de homem, pois **o homem joga bola e nem todo gay gosta de fazer esse esporte, gosta mais de esporte com meninas**. Com isso cria-se atividades consideradas pertencentes a feminilidade e como aqueles que se autodeclaram gays são significados como pertencente a essa feminilidade, a sua presença no futebol praticamente não existe.

É nesse sentido que não se vê **os meninos gays fazendo atividades físicas com a gente homens** e não só os *garotos gays*, mas, principalmente, aqueles sobre os quais pairam dúvidas a respeito de suas sexualidades, pois durante o jogo eles precisam demonstrar a sua

masculinidade e qualquer erro de jogada, expressão, palavra, dentre outras coisas que eles façam fora dos padrões estabelecidos poderá ser usado pelos outros como uma forma de significá-los como menos masculinos, como vimos durante um jogo de futebol, no qual o *garoto* tido como *incubado* estava jogando e todas as vezes que cometia algum erro começavam a chamar a sua atenção com um tom de voz alto, quase aos gritos e com as frases “tu tá doido qualhira, não tá vendo essa bola”, “tu procura jogar direito viado”, “isso é uma bicha que não sabe joga bola”, “qualhira saí daqui, vai jogar queimado com as meninas”⁷⁴.

Portanto, por mais que seja apontado a não existência de divisão nas atividades, percebemos a existência dessa divisão nas atividades esportivas, pois ficou claro a existência de atividades esportivas significadas como mais masculinas e menos masculinas. Os garotos significados como não masculinos são tidos como praticantes de atividades tidas como não pertencente as masculinidades, como é o caso do jogo de queimado⁷⁵, o qual é significado como genuinamente feminino, tanto que os *garotos machões* quase nunca jogam e, poucas vezes, os *garotos incubados* ou os *héteros com jeito de gay*, pois por ser uma atividade tida como feminina e gay, eles estariam confirmando os estereótipos colocados sobre eles.

No entanto, essa divisão só é mais forte no futebol e no queimado, pois no jogo de vôlei e no pingue-pongue existe uma presença maior de todas as referências de masculinidades, apesar que no jogo de pingue-pongue não observamos em nenhum momento a presença dos *garotos pocs*. Eles argumentam não gostar do jogo e por isso não praticam, como nos revela o aluno Daniel⁷⁶ em conversa informal, “eu não gosto desse jogo besta, só pra suar e ficar fedendo na sala. Eu prefiro ficar conversando com os meninos”.

Contudo, nessas formas de divisão não encontramos exclusões ou proibições diretas, o que temos é a forte presença das normas de gênero que impõem a separação das masculinidades, ou seja, não é que esses alunos queiram conscientemente que gays não joguem futebol, que machões tenham receio de serem considerados gays se jogarem queimado, etc., mas as ações das normas de gênero construíram essas fronteiras que foram internalizadas pelos alunos e isso se materializa em suas expressões e na forma como eles estruturam o espaço.

Sendo assim, por mais que não sejam tão rígidas as divisões, mas ainda se tem um padrão naturalizado de atividades masculinas e atividades tidas como não masculinas, sendo que qualquer sujeito que ultrapassa essas fronteiras é considerado algo incomum, estranho ou

⁷⁴ Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018

⁷⁵ Jogo de queimado ou queimada é um esporte coletivo em que os jogadores de duas equipes tentam acertar os oponentes com uma ou mais bolas, evitando serem atingidos. O objetivo de cada equipe é eliminar todos os membros da equipe adversária, acertando-os com bolas lançadas.

⁷⁶ Nome fictício

extraordinário, algo que chama a atenção de todos, como foi a presença do aluno Richard no campeonato de futebol interclasse.

No interclasse do ano anterior a realização desta pesquisa, 2017, um aluno com comportamentos fora dos padrões normativos para as masculinidades, considerado um *garoto poc*, jogou futebol com um time de garotos com comportamentos próximos ao padrão. Durante a realização da pesquisa todas as vezes que surgia o assunto futebol relacionado aos gêneros, a presença desse aluno durante esse campeonato era sempre lembrada e nos discursos transcritos acima isso pode ser observado.

O estranhamento tão grande que esse caso causou, revelado na grande frequência com que ele é retomado como exemplo pelos alunos, expressa o quando as rígidas fronteiras de gênero ainda exercem poder sobre as configurações das masculinidades e dos papéis dessas masculinidades no espaço escolar. O poder das normas é tão forte, silencioso e dissimulado que a materialização de suas ações não é percebida e os *garotos* acabam reproduzindo aquilo que quer torná-los “anormais”. Isso pode ser percebido nesse caso, pois ele representa um rompimento das fronteiras de gênero ao se ter um *garoto* com comportamentos tidos como não masculinos jogando futebol com garotos com comportamentos padrões.

As normas dos gêneros que posicionam e dividem pessoas a partir de determinadas atividades estão tão internalizadas que esse aluno foi criticado por outros alunos com comportamentos tidos como não masculinos, pois estava entrando em um espaço tido como não pertencente a ele, quando na verdade isso deveria torna-se um primeiro passo para a desconstrução das estruturas que sustentam as fronteiras dos gêneros.

Richard jogou futebol no interclasse do ano passado, aí o próprio Fernando⁷⁷ foi falar dele “minha irmã, Richard morta de qualhira jogando bola” e eu disse “sim o que tem, porque ele não pode jogar”, então o próprio amigo da pessoa falou. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

São essas estruturas que posicionam esses garotos em lugares sociais do espaço escolar e é a partir desses locais que o “outro” é significado como não partilhando dos mesmos atributos de determinadas masculinidades tidas como “normais/naturais”. São esses processos que constroem as estruturas que sustentam as fronteiras que separam aqueles que representam em consonância com os padrões culturais normativos e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (LOURO, 2007).

⁷⁷ Nome fictício

Todavia, no espaço escolar pesquisado, os alunos encontram maneiras de deslizarem e escaparem dessas classificações que buscam colocá-los em lugares fixos, **pois até queimado que muitos dizem que é de mulher, mas aqui quando elas jogam, muitos meninos jogam** ou do próprio caso do aluno Richard que mesmo sendo um *garoto* com expressões de gênero não normativas joga futebol.

Com isso, o espaço escolar está materializando as multiplicidades de referências de masculinidades, o que ultrapassa, desconstroem as fronteiras e começa a se ressignificar os discursos que operam com dicotomias e demarcações bem definidas e rígidas. (LOURO, 2007). Essa multiplicidade, pluralidade ou ambiguidade de possibilidades de experiências para as masculinidades representa uma gama muito grande de arranjos sociais, não só para o espaço escolar, mas para além dos muros da escola.

Desse modo, no espaço escolar pesquisado nos deparamos com muitos discursos que desconstroem, em alguns aspectos, as fronteiras de gênero, mas antes de apresentá-los é necessário que se analise as relações entre as masculinidades que podem ser significadas como preconceito, discriminação, homofobia, etc., como essas práticas acontecem no espaço escolar e até onde elas são percebidas como tal, uma vez que a imposição pelas normas de gênero de um padrão único de referência para as experiências das masculinidades acontece de forma direta, mas na grande maioria das vezes, esses discursos são silenciosos, ocultos, camuflados e disfarçados em práticas consideradas inocentes, piadas, brincadeiras, etc. É isso que apresentaremos no tópico que segue.

4.5 “Procura jeito de homem”: normalizações e preconceitos significados como brincadeiras

Eu sou um cara assim, eu posso dizer que **não sou homofóbico** não, mas também eu sou aquele cara **“olha, se tu quiser ser meu amigo, tu como gay, tu vai ter que me respeitar”**. Muitas das vezes, a gente vê algumas situações, **a gente vê gay apanhando, essas coisas e, não querendo culpar os gays, nós vemos alguns meio que salientes**, entendeu? **Que procuram motivo**, mas acredito que esses motivos não são a questão de querer agredir, de tirar a vida de um, **mas a gente tem que ver as duas partes**. Eu nunca fui um cara preconceituoso, até porque eu sofro preconceito por ser negro, sofremos muito e a gente muitas das vezes se via no lugar deles. Mas, **a gente brincava, não vou te mentir, a gente chegou a brincar** e tal e a gente via alguns deles se chateando e a gente ficava meio que triste, por algumas brincadeiras que a gente fazia, tipo, chamar eles de gay, de viadinho, que são geralmente os palavreados que muitos usam hoje em direção a eles, entendeu?. E a gente via quando era hora de parar, “vamos parar, vamos respeitar os caras, se eles não estão gostando, pronto”, **mas sempre que nós todos víamos uma oportunidade de brincar, nós brincávamos.**⁷⁸

⁷⁸ Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019.

Apesar de algumas mudanças na sociedade e na forma como ela se organiza, desde formas de pensar e nas próprias leis que a regulam, ainda percebemos a presença de discursos relacionados a honra e a uma espécie de instinto masculino para justificar práticas de violências, preconceitos e discriminações contra mulheres, LGBTI+ e outras pessoas que não se enquadram aos padrões normativos, não só nas instâncias sociais, mas, também, nas instâncias jurídicas. Não é raro vermos situações em que as vítimas passam a ser significadas como as responsáveis pela violência que sofreram.

Sempre que a mídia noticia casos de feminicídio, crimes de homofobia, práticas violentas, etc., é comum vermos surgir perguntas como “o que ela estava fazendo ali naquela hora? Coisa boa não era.”, “qual roupa ela estava vestindo?” “ele estava só uma hora dessas?”, “será que não foi ele que provocou?”, “será que ele não deu em cima?”, “esses viados são salientes, será que ele não procurou isso?”, dentre muitas outras que colocam na vítima as causas e motivações para as violências.

Isso é reflexo da presença na sociedade de que a desigualdade por gênero e sexualidade ainda pune, mas **a gente vê gay apanhando, essas coisas e, não querendo culpar os gays, nós vemos alguns meio que salientes** e isso se torna justificativa para puni-los com violência, pois é preciso adestrá-los, controlá-los, discipliná-los, docilizá-los e conformar os seus corpos as normas estabelecidas de gênero. (FOUCAUT, 2014).

De algum modo, a visão naturalizada de posturas e atitudes sociais a partir dos gêneros ainda é muito defendida e conservada entre as pessoas, por essa razão usa-se o argumento de que **a gente tem que ver as duas partes**, uma vez que, a partir dessas construções discursivas que são produzidas e reproduzidas a respeito de como deve ser experienciada as masculinidades e feminilidades, as vítimas estariam contrariando interesses e práticas hegemônicas que se impõem, muitas vezes, pela força.

O espaço escolar pesquisado não está isento dessas práticas, uma vez que mesmo trabalhando a partir de uma perspectiva de respeito e tolerância à diversidade, de que todos somos diferentes e que cada um tem o direito de viver e ser o que desejar, ainda encontramos alguns discursos que materializam visões violentas, preconceituosas, homofóbicas e intolerantes.

Isso acontece porque a educação escolar está inserida em contextos de referências hegemônicas presentes na sociedade da qual faz parte e que são produtores de hierarquias entre os gêneros por estarem sustentados em concepções biologizantes que configuram um padrão binário, no qual o masculino deve ser forte, agressivo, durão e dominador. (LOURO, 2001a). Isso coloca as pessoas que não se encaixam nessas configurações padrões como diferentes,

estranhos e são esses que sofreram uma série de violências com o intuito de recolocá-los na norma dominante.

Uma série de pesquisas apontam que pessoas LGBTI+ são as principais vítimas de violências na escola e que isso traz sérias consequências para esses alunos, pois atrapalham seus aprendizados e bem-estar, além de prejudicar a escola na sua contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade que respeite e valorize a diversidade. Dentre as pesquisas indicamos a “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁷⁹ e a pesquisa divulgada através do livro “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que Frequentam? ”, pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Flacso⁸⁰.

No entanto, no espaço escolar pesquisado é perceptível a existência um forte respeito e uma grande valorização da diversidade entre os alunos e não percebemos práticas diretas e violentas de preconceito, discriminação, intolerância e homofobia, no entanto se nos debruçarmos um pouco mais no dia-a-dia da escola, ainda encontramos essas violências dissimuladas em “brincadeiras”, como diz o aluno Raylson em sua fala que abre esta seção, que de fato existem brincadeiras que podem ser ofensivas e eles percebem isso, **mas sempre que nós todos víamos uma oportunidade de brincar, nós brincávamos**. Essa lógica de entender algumas violências como “brincadeiras” nós encontramos nos discursos de outros alunos, como segue abaixo.

Na escola eu acho que tenho **uma relação** assim, vamos supor que adequada. Vamos dizer que **adequada pra uma pessoa gay**, pois eu acho que **tem o respeito e tem as brincadeiras** que eu acho que a maioria, 90% dos gays aceita essas brincadeirinhas que é ficar sorrindo quando a gente conversa, ter algum diálogo com um hétero e eles ficar falando como é nossa relação sexual, essas conversas assim desse tipo, que na maioria das vezes eles fica sorrindo, mas **é aquelas brincadeiras que a gente aceita porque sabe que na maioria das vezes a gente tem que aceitar**. Só que depois que eu assumi tem muitas coisas que eu deixei, pois eu sei que na maioria das vezes os gays já deixam isso e eu peguei e fui deixando, mas **tem muitas brincadeiras que eu não deixo os meninos fazerem comigo**. (Fragmento de entrevista com aluno Estênio do 1º ano em 20/02/2019).

Assim, **às vezes os meninos puxam brincadeira de falar na questão do feminino**, de falar do gay no feminino, mas eu **não me incomodo não porque eu sei que é brincadeira**, eles não falam com maldade. Nenhuma das pessoas que convivem comigo falam com maldade. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Eu acredito que eu já tenha sofrido algum preconceito, mas eu acabo não percebendo sabe, porque **eu não ligo muito**, não sei se eu já falei, mas **eu não ligo muito pra esses comentários, pra essas brincadeiras**, o que vale é o que eu acho

⁷⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>

⁸⁰ Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf

né?, o que eu sou, a minha palavra é que vale sobre mim, é isso que vale, mas se eu já passei eu acredito que sim, mas eu não dei bola, eu ignorei. (Fragmento de entrevista com aluno Gilvane do 3º ano em 06/02/2019).

Eu acho que **sempre há esse desrespeito, esse preconceito, mas eu, de certa forma, ainda levo na brincadeira**, se eu fizer alguma coisa, por exemplo, se eu rebolar, é uma coisa que a sociedade tem que isso tudo é voltado para uma questão feminina ou de gays, mas eu acho totalmente ao contrário, as vezes eu até rebolo lá na sala por brincadeira e tal, **eu não tenho esse receio e tal**. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Preconceito nunca vi aqui, mas brincadeira eu já vi. Lá na sala tem um menino que tem um jeitinho, **ái a galera trata ele como mulher às vezes, mas ele aceita normal como brincadeira**, ele não reclamou, ele leva na brincadeira. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Aqui acontece porque as pessoas da escola **demonstram ou fingem que tem respeito** pelas outras pessoas, ao menos a maioria. **Já vi piadinhas maldosas**, uma vez **no banheiro** eu estava escovando os dentes, eu não me lembro muito bem, aí eles começaram a conversar alguma coisa e quando eu fui saindo um deles gritou alguma coisa que eu não entendi, algumas palavras que eu acho que era uma **piadinha ofensiva**. Acontece muito, tipo assim, a gente está conversando sobre um gay e ele não está perto pra ser atingido, acaba que ele não sabe e **fica só aquela brincadeira entre eles**, entendeu isso?. Aqui tem muito isso, mas nada que leve muito a sério. **Algumas coisas de duplo sentido, tipo “a menininha está com frio” alguma coisa assim**. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Nunca vi preconceito, piadas já, mais nada que seja tão relevante, tipo, foi **no banheiro** quando a gente ia eles começam a falar **“olha tu fulano de tal”** e a gente percebe que é pra gente, quando eles dão aquela olhadinha, quando eles passam do limite. Tipo, quando a gente vai escovar os dentes, geralmente os meninos ficam com graça atrás da gente, aí eles ficam puxando a gente pra cá, puxando a gente pra lá, aí a gente acaba se irritando. **Não vejo como preconceito, assim, a partir do momento que eles estão com brincadeira com a gente** é porque a gente permitiu que eles brincassem com a gente, mas **a partir do momento que eles passam do limite ou já querem uma coisa que a gente não permite eu acho que já vem com um preconceito**. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

Todos esses discursos nos mostram que no espaço escolar as várias formas de preconceito naturalizadas na sociedade podem estar presentes de formas dissimuladas, através de gestos, risos, piadas, olhares, sarcasmo, etc. (ITANI, 1998) e que, na maioria das vezes, são significadas como “brincadeiras” entre os *garotos* e por isso eles não percebem, tanto quem pratica as violências, quanto para quem elas são direcionadas, o tanto que essas práticas podem estar carregadas de discursos que produzem desigualdade, hierarquização e exclusão.

Desse modo, é preciso que a escola fique atenta a linguagem dos discursos que circulam por seu espaço, procurando perceber práticas que possam ser significadas como alguma forma de violência a discentes que não estejam enquadrados aos padrões normativos de gênero. É preciso se ter em mente que os processos que buscam normalizar essas pessoas dificilmente serão vistos de forma exposta, mas estarão contidos em práticas aparentemente inocentes.

Assim, a partir dos discursos dos alunos, podemos depreender que o espaço escolar ainda possui práticas estereotipadas que acabam por tornar certos comportamentos como

naturais e isso vai contribuir para a reprodução de violências de forma dissimuladas. Por essa razão, aqueles envolvidos não reconhecem esses comportamentos como sendo uma forma de preconceito, discriminação, violência, etc., como expressão os alunos ao dizerem que são aquelas **brincadeiras que a gente aceita porque sabe que na maioria das vezes a gente tem que aceitar ou sempre há esse desrespeito, esse preconceito, mas eu, de certa forma, ainda levo na brincadeira.**

Ao significarem esses comportamentos apenas como “brincadeira” acabam naturalizando-os como parte do espaço escolar e passam a ser práticas comuns reproduzidas pelos discursos. Porém, mesmo não sendo percebido, essas são formas e estratégias das normas de gênero para uniformizar as identidades e garantir as hierarquias e privilégios (BUTLER, 2003), pois ao fazer um comentário como “**olha tu fulano de tal**”, esse *garoto* está fortalecendo as fronteiras de gênero ao comparar os comportamentos, pois sem que perceba, está usando um tipo de referência de masculinidade como exemplo daquilo que não pode ser, o “anormal”.

É assim que se criam as ideias de normalidade nesses comportamentos significados como “brincadeiras” e se é “normal”, os alunos para quem são direcionadas passam a usar como estratégia de defesa não se importar, como é revelado pelos alunos ao dizerem: **nunca liguei pra brincadeiras; não me incomoda não porque eu sei que é brincadeira; eu não ligo muito pra esses comentários; ainda levo na brincadeira.** Tanto, que na grande maioria das vezes, não há reações a essas práticas violentas, como chamar a atenção, repreender, mandar parar, etc., as reações geralmente são o silêncio ou sorrisos ou xingamentos como “teu cu caralho”, “tá vacilando doido”, “o que é siô, tá me estranhando?”⁸¹, etc.

No entanto, para alguns, esses comportamentos, de fato, não significam nada, mas para aquelas referências de masculinidades sobre as quais pairam dúvidas a respeito da sexualidade, percebe-se que causa certo constrangimento, tanto que a reação a essas “brincadeiras” é quase sempre o silêncio e manter-se afastado de quem as faz. Talvez essa seja a razão pela qual os *garotos* significados como *héteros com jeito de gay* e *incubados* não estarem tão presentes nos espaços da escola, nem em grupos e demonstrarem se relacionar com poucas pessoas.

Isso nos revelou outro fato importante, no espaço escolar pesquisado os *garotos* que se autodeclararam gays sofrem menos preconceitos através de violências significadas como “brincadeiras” e menos pressão para se adequarem as normas de gênero que os *garotos* sobre os quais circulam comentários e dúvidas a respeito de seu gênero e sexualidade. Os “assumidos” também são alvos de piadas, comentários, olhares, sarcasmos, etc., porém em quantidade muito

⁸¹ Fragmentos de diário de campo.

menor e com um nível de agressividade e violência mais moderado em relação aos “não assumidos”, como revela os discursos que seguem.

Eu não acho que vi os gays sofrendo pressão, pressão porque já são assumidos gays, **mas quem sofre pressão mais são pessoas “héteros”** que vão lá dançar e a galera acha que só quem pode dançar são os gays ou só quem dança são gays. **Eu não acho que homossexuais sofram tanta pressão assim aqui na escola**, não que eles não sofram, mas não tanto como que ficam dizendo que são héteros, mas a gente meio que fica em dúvida. **Ele sofre mais pressão pela forma como a sociedade trata ele, só porque vocês faz determinada coisa mais delicada tu vai virar gay**, só porque tu convive muito com gay tu vai virar gay, **acho que essa é uma forma de pressão que eu convivo todo dia**. (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

Ah, **eu já ouvi demais piadinhas, não contra mim porque eles já sabem como eu sou**, mas quando é um grupo de machos mesmo que eles se dizem ser **héteros de verdade de seguir a norma padrão, quando alguém dá uma quebradinha, dá uma risadinha, eles falam logo “ih, esse aí tá é louco é? Tu é gay é? Procura te comportar como homem de verdade”**. De vez em quando eu escuto isso aqui na escola em grupos, mas nunca foi pra mim não. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

Às vezes eu começo até a rir deles quando falam pra de mim “ah ele é gay”, mas eu não me considero, a minha fala é que importa, eu acredito nisso. De certa forma, as vezes me incomoda bastante, porque mesmo você sabendo que não é, outras pessoas começam a falar e as vezes é feio também pra pessoa que está sendo comentado, agora eu já ouvi que eu deveria ter um comportamento de homem. Por isso eu acho que essa questão **dos meninos que já são assumidos, vamos dizer que aqui eles podem participar mais dos mesmos espaços em que os machões e eles são mais aceitos porque todo mundo já sabe que são, no outro caso é mais difícil porque acaba se afastando**, pois, a pessoa vai lá e se junta, aí podem comentar tipo, **“ah ele ali deve ser, então esse que tá junto também deve ser”**, acho que existe essa relação, esses comentários. (Fragmento de entrevista com aluno Gilvane do 3º ano em 06/02/2019).

Eu **tenho medo de ter um comportamento e de repente as pessoas acharem que sou gay**, aí, por isso, me comporto de determinadas maneiras. Eu tenho uns comportamentos que acho que são machistas por conta disso, por exemplo, às vezes eu falo umas coisas e depois eu penso que não deveria ter falado aquilo. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Eu já ouvi muitas coisas como **“não faz isso que isso não é comportamento de homem”**, principalmente aquela frase que muitos dizem **“procura jeito de homem”**, isso é uma coisa que já me falaram muito. Já ouvi de amigos, colegas, é uma coisa que a gente ouve em todo lugar, aqui na escola eles falam muito. **Uma vez eu estava com brincadeiras com um amigo e outro amigo chegou e falou pra mim assim “rapá, procura jeito de homem, isso aí não é jeito de homem”**. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Eu tenho certeza que se eu me revelasse eu ia ser mais solto, acho que tá aí o segredo, é tu saber e tu não saber, porque, olha só, quando eu estou com minhas amigas, **é isso mesmo, em quem sabe e quem não sabe**, eu estava na casa da minha amiga, a irmã dela já sabia e a mãe dela também, eu acho assim explosivo, meio gritando, falando fino, fazendo assim, aí uma amiga dela chegou e eu não sei como eu consegui ficar totalmente sério, minha voz engrossou do nada, eu não sei, então o segredo está aí em quem sabe e quem não sabe. **Eu acho que a gente fica com medo de quem não sabe ficar com preconceito**. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Todos esses discursos nos revelam que existe entre os alunos uma espécie de necessidade de classificar o outro, de colocá-lo em um grupo determinado, pois assim ele poderá ser significado a partir das normas daquele grupo, como no caso dos *garotos pocs* que são significados como “gays femininos” e por isso já se espera que não gostem de futebol, não sintam desejos por mulheres, gostem de adereços, roupas justas e coloridas, usem maquiagem, etc. Se um garoto autodeclarado gay expressa algum desses comportamentos, isso não causa nenhum estranhamento, pois faz parte da “normalidade” significada para garotos gays.

Essas construções de estereótipos e de classificações de masculinidades ou não-masculinidades, a partir desses discursos, são formas de controle e autocontrole impostas pelas normas de gênero, pois servem para significar, classificar e controlar o outro e para se autocontrolar ao não fazer aquilo que é tido como não pertencente a referência da qual “faço parte” para não correr o risco de ser classificado como pertencente a outro grupo.

A questão aqui são os garotos que deixam dúvidas, que mesmo sem perceber ou terem consciência disso, não permitem a sua classificação a partir desses estereótipos. São os alunos que são significados como estando em trânsito em várias referências e por isso as “brincadeiras” com eles são mais comuns, pois, ao que parece, precisam ser mais provocados para que se saiba a que referência eles pertencem, como é o caso dos *garotos incubados*.

A não definição, ou melhor, a não comprovação da sexualidade do outro torna-se motivo para colocá-lo a prova sempre com práticas violentas, pois quem avalia e testa se a masculinidade de um *garoto* é viril ou não são outros garotos, uma vez que, a partir dos discursos que naturalizaram o gênero e a sexualidade e lhe atribuíram um caráter de linearidade e dependência, desde muito cedo os garotos são incentivados a manifestar a sua virilidade e provarem que são “machos de verdade”, bem como a fazerem os outros provarem que também o são.

Frases como “prove que você é homem” é um desafio constante na vida dos *garotos* que possuem alguns comportamentos tidos como não pertencentes as masculinidades normativas. Assim, aquilo que é configurado como sendo o “homem masculino de verdade” não é uma essência ou dom natural, mas é fabricado de acordo com a referência idealizada de masculinidade (BADINTER, 1993, p. 4). Logo, aqueles garotos que autodeclararam ser heterossexuais, mas que não estão dentro do padrão de comportamentos normativos para as masculinidades precisam provar que realmente são o que dizem ou “assumirem” que não são para assim poderem fazer parte dos não masculinos.

Sobre esses alunos existe uma vigilância constante, pois qualquer expressão de gênero que eles façam fora das normas podem significá-los como pertencente a homossexualidade e

se não forem homossexuais precisam conformar seus corpos aos padrões de masculinidade tidos como “naturais/normais”. Por essa razão, as “brincadeiras” não são inocentes, mas são formas de preconceito, regulação, controle e disciplinamento dos corpos, são mais fortes com esses *garotos*, pois quem já é “assumido” não precisa provar mais nada, pois já é sabido por todos a que referência de gênero e sexualidade faz parte.

O modelo do panoptismo apresentado por Foucault (2014) nos ajuda a entender melhor essa relação que acontece no espaço escolar pesquisado, pois por mais que esses alunos sobre os quais pairam dúvidas em relação a sua sexualidade busquem passar despercebido pelos outros alunos ao manterem-se um pouco afastados, não tem como saber se essa tentativa não se torna uma forma de ser mais observado. Esse controle de si que busca afastar as dúvidas, pode ser o meio de atrair mais olhares e criar mais dúvidas, pois, se precisa se controlar é porque algo está escondido e não quer ser mostrado.

De acordo com Foucault (2014) o panótipo seria uma forma de induzir do detento um estado consciente e permanente de visibilidade que serve para assegurar o funcionamento automático do poder. Essa mesma associação pode ser trazida para essa relação entre as referências de masculinidades e, principalmente, para a aparente necessidade que os alunos tem de classificar o outro a partir de expressões de gênero e não da autodeclaração.

Por essa razão as práticas de violências significadas como “brincadeiras” são constantes, pois esses garotos estão o tempo todo visíveis no espaço escolar e, mesmo que não percebam, podem estar sendo observados, ou seja, as normas de gênero se manifestam através dessa constante vigilância sem que aqueles que estão sendo vigiados consigam perceber isso. É nesse sentido que alguns alunos buscam uma apresentação de si em conformidade com os padrões estabelecidos como “normais” para as masculinidades, pois algumas expressões suas podem ser significadas como transgressões de sua aparente “naturalidade”.

É nessa constante vigilância e autocontrole que os processos de normalização vão acontecendo sem que o aluno perceba que uma norma de gênero está tentando moldar o seu comportamento. Frases como **“procura te comportar como homem de verdade”**, **“ah ele ali deve ser, então esse que tá junto também deve ser”**, **“não faz isso que isso não é comportamento de homem”** e **“procura jeito de homem”**, são formas diretas e dissimuladas de dizer que determinado comportamento está fora dos padrões e que não deve ser praticado por alguém que se diz masculino.

É através dessas formas silenciosas, camufladas e dissimuladas em “brincadeiras” que se produzem e reproduzem marcadores de diferenciação de alunos no espaço escolar, pois determina-se marcadores de gênero e sexualidade que vão configurando as identidades e

criando fronteiras entre as referências de masculinidades e significando aqueles que não seguem os padrões como não pertencentes as masculinidades, mesmo que estes se autodeclarem masculinos. É nessa relação dissimulada que os preconceitos circulam, mesmo que não sejam percebidos e nem sejam a intenção de quem pratica e nem por aqueles a quem é direcionado.

No entanto, ressaltamos que a produção e reprodução de discriminação, preconceitos, homofobia, etc., através de práticas violentas, na maioria das vezes, não é intencional ou consciente. Os *garotos* que fazem piadas machistas, homofóbicas ou “brincadeiras” com essa mesma carga de significados, quase sempre, não tem a intenção ou a consciência de que estão reproduzindo tais coisas, como mostram os discursos que seguem.

Eu **nunca liguei pra brincadeiras**, “alguma pessoa tá te criticando? Beleza então”. Eu nunca, assim, me importei, isso vai do sentimento de cada pessoa, por exemplo, o Carlos⁸² já era mais sentimental, **aí qualquer brincadeira que faziam, ele já sentia, chorava**. O sentimental dele era muito fraco, muitas pessoas não entendiam isso, já eu não. Algumas brincadeiras que eles faziam com Carlos e ele se chateava, eu já achava engraçado, pra mim, no meu caso. **Na verdade, eu acho que na nossa sala nunca teve preconceito, era mais brincadeira. Assim, a gente aprende no meio preconceituoso a fazer brincadeiras preconceituosas, mas que a gente não quer transmitir um preconceito, tu tá me entendendo né?** Mas teve sim algumas **brincadeiras de mau gosto** que chatearam algumas pessoas, mas, assim, que chegaram a alguma coisa grave como preconceito eu não estou lembrado. (Fragmento de entrevista com aluno Marcos do 3º ano em 13/02/2019).

Aqui a gente vê assim, os meninos andando com molecagem, assim com todo um jeitinho, aí a gente fala, **“ei rapá te ajeita aí, tu não é homem não?”**. A gente ficava assim, mas tipo, **sabendo que era brincadeira**, mas sendo que **falar que era só brincadeira não significava aquilo** que a gente estava dizendo. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

Ser LGBTI+ ou estar se descobrindo como tal ou, ainda, apresentar expressões tidas como pertencentes a esse público não é uma situação fácil no espaço escolar, pois “tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais” são constantes, pois ainda persiste no espaço escolar uma “pedagogia do insulto” que se materializa nas experiências desse espaço a partir de “piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica”. (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). É a partir dessa estrutura que os alunos, mesmo sem ter a consciência do que estão fazendo, produzem e reproduzem certa hostilidade contra garotos que estão fora dos padrões normativos.

Assim, **a gente aprende no meio preconceituoso a fazer brincadeiras preconceituosas, mas que a agente não quer transmitir um preconceito**. Portanto,

⁸² Nome fictício.

acreditamos que a intenção desses alunos nessas práticas não é de fato ser preconceituoso ou tentar diminuir o outro, mas são “brincadeiras” que se tornam comum no espaço escolar e eles reproduzem sem saber ou intencionar a carga de preconceitos contida nelas.

No entanto, não é porque eles não intencionam ser preconceituosos que as “brincadeiras” deixam de ser e de cumprir a sua função. Mesmo que os alunos tenham as melhores intenções e queiram apenas fazer rir e se divertir com certas práticas, elas são formas de diminuir, atacar e menosprezar o outro *garoto* que não se encaixou nas normas e com isso cria-se hierarquizações e diferenciações entre os alunos.

O problema aqui é o processo de naturalização da violência, pois ao serem reproduzidas constantemente e serem significadas como “inocentes brincadeiras”, essas práticas tornam-se comuns e normais para esse espaço, criando-se assim uma estrutura na qual aquele que está fora das normas torna-se o alvo desses ataques simplesmente por estar fora da norma, como se não seguir um padrão tornasse o garoto um ponto de referência daquilo que não se deve ser e o lugar da violência.

É nesse sentido que a maioria das práticas violentas significadas como “brincadeiras”, entre os garotos no espaço escolar pesquisado, está voltada para questionar o gênero e a sexualidade do outro. Existe uma constante tentativa de provar que o outro é menos masculino, desde acusá-lo de “mole” por não “pegar ninguém”, não ser homem por não jogar futebol direito e nos constantes apelidos, que na maioria das vezes está relacionado a uma sexualidade desviante da norma, como mostra o discurso que segue:

Durante a aula, um aluno que estava sentado do lado direito da sala, próximo a parede faz algumas brincadeiras e o outro aluno sentado na fila em frente a dele fala “cala tua boca aí biba, só é atrapalhando os outros”. Nisso perguntei porque biba e ele me respondeu “é o apelido dele porque ele foi para a parada gay em São Luís e agora todo mundo chama ele de biba, professor”. O aluno para quem era direcionado o apelido falou “e o apelido dele é esperma de gay professor”, perguntei porquê, “porque ele fica com gay”. (Fragmento de diário de campo, setembro de 2018).

Por mais que não tenham uma intenção consciente, esses garotos estão legitimando e dando força para as normas de gênero que constroem fronteiras e criam marcadores que separam e hierarquizam alunos, uma vez que ser considerado biba, gay, poc, viadinho, qualhira ou como tendo jeito de gay ou jeito de mulher é usado como referência para as “brincadeiras” e para quem elas serão direcionadas e com isso essas características atribuídas a alguns *garotos* são significadas como pertencentes a sujeitos “menos”, menos homem, menos macho, menos pegador, menos masculino.

Ressaltamos que esses garotos sobre os quais pairam dúvidas em relação ao gênero e a sexualidade, em nenhum momento autodeclararam ser gays ou bissexuais, essa significação é configurada pelos outros alunos a partir das expressões de gênero desses *garotos* e por essa razão são colocados como estando, em determinados momentos, dentro das normas de gênero e, em outros, como fora das normas.

É essa incoerência que provoca as normas de gênero internalizadas nos alunos, pois para as normas de gênero manterem o seu controle nessas relações de poder é preciso nomear e classificar esses alunos e é impensável o trânsito de *garotos* entre as referências de masculinidades, uma vez que isso seria romper com as fronteiras de gênero que sustentam essas normas.

Desse modo, no próximo tópico analisaremos os vários discursos de gênero que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar pesquisado que rompem com as fronteiras dos gêneros e criam novos arranjos sociais, nos quais os alunos deixam de ser significados como menos masculinos, mesmo com expressões de gênero colocadas como não pertencentes as masculinidades pelas normas padrões, como beijar no rosto, abraçar e deitar no colo de outros *garotos*.

4.6 “Eu me sinto livre aqui na escola pra ser quem eu sou”: o espaço escolar significado como lugar de liberdade.

Eu vejo normal, justamente por isso, eu acho que as pessoas desta escola, não são todas, mas elas têm uma mente muito aberta para o que está acontecendo no mundo. Se eu ando contigo de mão dada, isso não quer dizer que a gente tem uma relação, que a gente pode ser gay. **Eu acho que essa escola é diferente,** nunca eu estudei em escola que tivesse pessoas com a mente tão aberta para um assunto tão tabu, então, eu acho que aqui é uma exceção, uma escola diferente, pois **se eu sei que eu sou hétero, se eu sei que eu gosto de meninas pra que eu vou me importar com os comentários, porque eu não vou beijar o rosto do meu amigo, sendo que eu gosto dele?** Aqui, nessa escola, esse pensamento de não fazer essas coisas já está muito para trás.⁸³

Falar sobre questões de gênero e sexualidade na escola tornou-se um desafio, tendo-se em vista uma série de movimentos contrários que ocupam lugar no âmbito das políticas federais responsáveis pela regulação do sistema de ensino, dos currículos e dos conteúdos que devem ser ministrados, sendo que na atual legislação educacional foi suprimido de todos os documentos oficiais os termos “gênero” e “orientação sexual”.

⁸³ Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019.

Isso cria algumas dificuldades e muitas interpretações diferentes, porém não retira do âmbito escolar os conteúdos relacionados as questões de gênero e sexualidade, pois se tomarmos como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB Lei n. 9394/1996, no seu artigo 3º iremos encontrar uma série de princípios sobre os quais a educação deve estar baseada. Damos destaque ao inciso IV do referido artigo, no qual diz que a educação deve basear-se no “respeito à liberdade e o apreço à tolerância”.

Aqui encontramos a base legal para sustentar discussões a respeito da necessidade de se conhecer e compreender múltiplos e diferentes modos de ser e experienciar a vida em sociedade, a partir de aspectos biológicos e, principalmente, sociais e culturais. Trazer para a escola tais questões torna-se um mecanismo para se trabalhar com a tolerância às diferenças e respeito a individualidade das pessoas. Sendo assim, falar de respeito, tolerância e diversidade é falar de gênero e sexualidade.

Contudo, após três anos de intenso debate, em dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que era uma proposta contida no Plano Nacional de Educação – PNE. Dentre outras coisas, a BNCC serve como um documento norteador ao estabelecer objetivos de aprendizagem para a totalidade de discentes da Educação Básica no Brasil. Porém, o Ministério da Educação – MEC suprimiu os termos “gênero” e “orientação sexual” da versão final da BNCC, o que foi acatado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que prometeu, posteriormente, produzir um documento com orientações sobre esses temas.

A retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC representou para alguns movimentos conservadores a ideia de que os temas relacionados a esses termos estariam fora da base e não poderiam ser tratados na escola. Contudo, isso não retrata a realidade proposta pelo documento, pois, por mais que a retirada desses termos represente um retrocesso na busca por uma educação que vise o respeito e igualdade para todos, os temas relacionados a diversidade, multiplicidade, respeito, alteridade e tolerância, continuam presentes nas habilidades e competências da BNCC.

Portanto, cabe as escolas trabalharem tais questões de forma transversal, o que gera vários debates se realmente trazendo essas questões de tal forma a escola conseguirá contribuir para a superação de relações históricas de desigualdade e de desrespeito e promoverá a diversidade, a igualdade e os direitos humanos, pois da forma que está não se tem uma reflexão direta dos conteúdos específicos.

Nesse sentido, a escola onde realizamos esta pesquisa segue aquilo que está na lei e trabalha as questões relacionadas a gênero e sexualidade como temas transversais. Mesmo não

sendo objeto de análise desta pesquisa a forma oficial como a escola trata as questões de gênero e sexualidade, mas como foi relatado pelos discursos dos alunos a importância do trabalho da escola sobre essas questões, achamos necessário apontar alguns aspectos contidos na proposta pedagógica, uma vez que isso vai refletir na forma como os alunos se relacionam e talvez explique os discursos que apresentaremos no decorrer deste tópico.

Sendo assim, a escola tem como instrumento pedagógico de promoção de respeito o “Protagonismo Juvenil” que consiste em estabelecer o aluno como ator principal em relação a problemas relacionados ao bem comum, à escola e a sociedade como um todo, percebendo-se como parte da solução e não como parte do problema, agindo com autonomia, solidariedade e competência. A partir disso, os pilares estabelecidos para o desenvolvimento das competências dos estudantes serão promovidos por meio do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA, 2016).

O protagonismo é uma pessoa que, porque eu sou protagonista, é uma pessoa que tem que ser autônoma, competente e solidária e uma pessoa pra ser, vamos dizer, ser competente **ele tem que aceitar a diferença** porque sempre que ela vai entrar no mercado de trabalho, sempre vai ter uma pessoa diferente, uma pessoa que ela não vai se dar bem, então a pessoa tem que ser competente pra saber lidar com aquilo, tem que responsabilidade, tem que ter autonomia, tem que ter responsabilidade pra aceitar aquilo, então **o protagonismo ele trabalha muito isso e , como eu posso te dizer, ele trabalha muito a inclusão**, ele trabalha muito a inclusão, então eu acho que tudo isso vem por conta do protagonismo, pois todo mundo aqui é ciente do que é ser protagonista. (Fragmento de entrevista com aluno Estênio do 1º ano em 20/02/2019).

Desses pilares para o desenvolvimento das competências, o “aprender a conhecer” estimula os alunos para o exercício do conhecer o outro para ter uma convivência respeitosa, digna, entendendo o direito do outro. No pilar “aprender a conviver” ocorre o estímulo a aprender e a compartilhar outras formas de pensar, de sentir e de atuar. Tudo isso associado a uma proposta pedagógica que entende que cidadania como exercício social democrático não pode ser dissociada da diversidade e, assim, exige da comunidade escolar mais do que um exercício de tolerância ou de aceitação passiva, mas ações que visem verdadeiramente resultados educativos a partir do reconhecimento do direito à diferença como uma oportunidade de transformações individuais e de relações sociais. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA, 2016).

De acordo com os alunos, no espaço escolar pesquisado pouco se falou diretamente sobre gênero e sexualidade. Segundo eles, foi falado algumas coisas nas aulas de sociologia,

em uma palestra ministrada pela enfermeira da escola, no Fórum Maranhense de Sociologia⁸⁴ que aconteceu na escola em 2018 e em uma palestra ministrada por este pesquisador na Semana de Iniciação Científica que aconteceu na escola. Em outros momentos, durante as aulas, sempre que surgia questões relacionadas a gênero e sexualidade, o/a docente daquela aula explicava um pouco sobre, mas aulas específicas sobre essa temática, segundo os alunos, não aconteceram, como mostram os discursos que seguem ao serem perguntados se tiveram contato com as temáticas de gênero e sexualidade na escola.

Eu acho que pouco foi trabalhado aqui na escola sobre gênero. Que eu me lembre, só onde tratou disso foi em sociologia, pois no primeiro ano tinha umas questões sociais que foram trabalhadas, aí entrou nesse ramo. No segundo ano também foi trabalhado algumas coisas, mas eu estava para o intercâmbio e não vi. No terceiro ano a gente estava muito sobrecarregado com ENEM, estágio e as provas, aí não lembro muito bem, **mas foi falado algumas coisas sim.** (Fragmento de entrevista com aluno Marcos do 3º ano em 13/02/2019).

Não, quer dizer, de forma bem ampla, coisas bem amplas, tipo o professor está dando aula, aí chega um assunto, aí ele, só assim, passa por cima, tipo **“ah tem que respeitar, respeitar as pessoas e tal”**, só assim. (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Aqui na escola não, mas eu já tive em uma organização fora da escola que foi a UJS, nos congressos sempre tem muito gay e lésbica lá, sempre teve não, tem muito gay e lésbica e eu sempre tive esse convívio e nunca tive nenhum preconceito. **Aqui na escola ainda não.** (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

Assim, **eu já tive dúvidas, aí eu perguntei para a professora de biologia o ano passado,** logo no fim do ano, aí ela foi explicando e **teve o fórum de sociologia que eu participei de um GD** e eu aprendi muito, mas em aula mesmo eu nunca vi. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

O ano passado antes da gente ficar de férias a professora de biologia tava dando essa aula que foi liberada para todos os professores darem em sala de aula, aí ela explicou sobre isso aí. Eu achei interessante porque muita gente tem vontade de fazer sexo e tem medo de fazer alguma coisa. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Com gênero já, eu não me recordo muito especificamente, mas **nas aulas eles sempre tentam abordar esse assunto sobre sexualidade, gênero, acho que em aulas de sociologia também.** (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Nas aulas mesmo não, mas teve uma palestra ano passado que tratava sobre essas questões de gênero, até mesmo porque é uma coisa que é bem diversificada aqui na escola. Tem alunos que não escondem isso, a sexualidade deles como **em outras escolas que os alunos têm medo dos outros alunos.** Isso tem aqui porque aqui é uma escola onde eles ensinam bastante a gente a respeitar as opções das pessoas. (Fragmento de entrevista com aluno Moises do 2º ano em 14/02/2019).

⁸⁴ O I Fórum Maranhense de Sociologia teve como tema “Sociologia e Protagonismo Juvenil” e aconteceu no IEMA da cidade Bacabeira com a participação de 22 escolas estaduais. O Fórum foi sistematizado, inicialmente, por um grupo de professores de Sociologia que trabalham nas escolas da Secretária Estadual de Educação -SEDUC e Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA’s. O objetivo principal consiste em apresentar um breve histórico referente à institucionalização do ensino de Sociologia e proporcionar aos alunos, por meio da reflexão, uma “visão crítica” da realidade em que eles estão inseridos, abrindo assim como uma de suas possibilidades a transformação dessa mesma realidade.

Rapaz, tive, mas só que não foi com tanta frequência, não sei se foi eu que perdi as aulas, mas a gente teve isso em sociologia, só que eu não me importava tanto assim porque eu sabia que era homem, não precisava saber dos outros. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

Desse modo, a escola não trabalha com as temáticas de gênero e sexualidade diretamente, mas parte do princípio de que apenas a partir do reconhecimento de que somente com a construção e efetivação do respeito à diferença pode-se contribuir para uma verdadeira redução das desigualdades. Entre os valores trabalhados na escola, tem-se a inclusão de ações alternativas com a sociedade a partir do respeito às diferenças, e o próprio respeito é um dos valores sobre os quais a escola pauta as suas ações, visando desenvolver nos alunos o respeito ao outro em suas diferenças e singularidades, às opiniões contrárias, às diferentes culturas e religiões ou crenças e raças, etc. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS UNIDADES PLENAS DO IEMA, 2016).

Todas essas práticas da escola que visam o desenvolvimento de respeito as diferenças podem ser percebidas na forma como as masculinidades se relacionam. Até aqui, apontamos algumas ações das normas de gênero em tentativas de regular, adestrar, silenciar, conformar e disciplinar nos corpos modos de ser e agir com base em uma referência de masculinidade construída discursivamente, mas naturalizada a partir dos próprios discursos que a construíram. No entanto, outras formas de experienciar as masculinidades e que estão atuando como referências na construção das identidades de gênero, tornam-se comuns no espaço escolar pesquisado e são tão presentes que o “estranho” passa a ser aquilo que em outros espaços é visto como o “normal”.

Portanto, a escola, apesar de não trabalhar especificamente com as temáticas de gênero e sexualidade, o que poderia representar um ganho muito maior nas relações entre os gêneros e as sexualidades, mas através da forma como trabalha, demonstrando um outro olhar, outras regras, teorias e conselhos construídos a partir das novas condições, novos instrumentos e práticas educativas, acaba imprimindo uma “marca distintiva” sobre os alunos e usando isso como dispositivo para romper com os rígidos processos de normalização, conseguindo escolarizar e distinguir os corpos e as mentes em uma perspectiva de superação das desigualdades, das intolerâncias, dos preconceitos, etc. (LOURO, 2001a).

Sendo assim, são poucos os casos de masculinidades mais rígidas no espaço escolar pesquisado, como a dos *garotos machões* e até estes rompem, em alguns momentos, as fronteiras de gênero que tentam controlá-los ao expressarem comportamentos que em outros espaços poderiam ser significados como não-masculinos. Porém, no espaço escolar poucas

vezes se percebe olhares de estranhamento ao se depararem com dois *garotos andando de mãos dadas* ou *beijando no rosto*.

Essas práticas tornaram-se comuns no espaço escolar pesquisado e deixaram de ser significadas como expressões de gênero que configuram o *garoto* como menos masculino ou gay. *Abraçar, beijar no rosto, andar de braços e mãos dadas, deitar no colo um do outro, fazer carinho*, dentre outras formas de demonstrar afeto são comuns no espaço escolar pesquisado e são expressas pela maioria dos alunos, independente da referência de masculinidades a qual é apontado como participante, como mostram os discursos que seguem.

Dois alunos estavam sentados na primeira fila do lado direito meio deitados na cadeira e um aluno que estava na segunda fila começou a passar a mão na cabeça e no pescoço deles fazendo carinho. Observei os outros alunos em volta e não vi nenhum olhar de estranhamento. (Fragmento de diário de campo, agosto de 2018).

Durante o intervalo para que os alunos se inscrevessem nas disciplinas eletivas observei que **dois alunos passaram em direção ao refeitório de mão dadas** e conversando. Logo depois, do outro lado do pátio, **vi dois alunos sentados um com braço sobre o ombro do outro**. Do outro lado, sentados na calçada do pátio, em um grupo de alunos, **um garoto está deitado no colo do outro**. A reação dos que estavam em volta em todos esses momentos foi como se fossem práticas comuns. (Fragmento de diário de campo, agosto de 2018).

Ao chegarem na escola pela manhã **dois garotos se encontram no portão, se cumprimentam e entram abraçados na escola**. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

No horário do almoço alguns alunos estavam sentados na arquibancada da quadra e observei que **dois garotos estavam abraçados, depois de um tempo um dos garotos deitou no colo do outro**. Ficaram assim até terminar o intervalo. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

Durante um ensaio na quadra, **dois garotos deitam-se no chão e um começa a fazer carinho no outro, passando a mão nas costas e na cabeça**. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

No pátio da escola **dois garotos sentam-se e começam a conversar, depois um dos garotos começou a retirar cravos do rosto do outro que colocou as pernas sobre as do que tirava os cravos**. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

No fim da aula, **dois garotos saem da sala abraçados** e ficam assim até chegarem na fila para receber o lanche. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

Na sala do segundo ano, antes de começar a aula, **um aluno ao chegar abraça e beija outro garoto no rosto**. (Fragmentos de diário de campo, setembro de 2018).

Durante intervalo para o almoço observei **dois alunos passando para o refeitório de braços dados**. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Depois que o professor terminou a aula, **dois garotos colocam os fones de ouvido, se abraçam e começam a dançar no meio da sala**. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Um aluno ao chegar na escola encontrou outro que estava sentado no corredor de entrada, **o abraçou e o beijou no rosto**. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

No centro do auditório dois alunos estão sentados um do lado do outro. **Um dos garotos coloca o braço sobre o ombro do outro que repousa a cabeça sobre o ombro do que colocou o braço**. Eles ficam assim por algum tempo. No lado direito

do auditório outros dois alunos estão sentados em posição semelhante. (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Na turma do terceiro ano, um aluno estava sentado na cadeira da frente, nisso outro aluno chegou e o abraçou. **O aluno que estava sentado retribuiu o abraço e ficou com a cabeça encostada na barriga do outro enquanto conversavam.** (Fragmentos de diário de campo, outubro de 2018).

Um grupo de alunos estava conversando no pátio da escola quando outro **aluno chegou e abraçou um dos alunos que estava no grupo e ficou passando a mão nas suas costas** enquanto conversavam. (Fragmentos de diário de campo, novembro de 2018).

Dois alunos estavam abraçados na frente da sala e depois seguiram assim para a fila do lanche. (Fragmentos de diário de campo, novembro de 2018).

Durante o almoço, **um garoto estava almoçando e o outro chegou e o abraçou** e falou “como você está bebê?”. (Fragmentos de diário de campo, novembro de 2018).

Ao chegarem na escola, **dois alunos se encontram no pátio, se abraçam e beijam-se no rosto.** (Fragmentos de diário de campo, dezembro de 2018).

Durante o intervalo para o lanche, um grupo de alunos está sentado no corredor e **um garoto está sentado no colo do outro.** (Fragmentos de diário de campo, dezembro de 2018).

Esses discursos são expressos por todas as referências de masculinidades no espaço escolar, algumas com menor frequência, como é o caso dos *garotos machões* e *garotos incubados*, mas todas as referências as expressam. Em um primeiro momento, até este pesquisador olhou com estranhamento para essas práticas, uma vez que não é algo “comum” ver dois *garotos* com comportamentos próximos aos padrões normativos se beijando no rosto ou andando de mãos dadas. Mas para os alunos do espaço escolar pesquisado, essas práticas são significadas como normais entre eles.

Essa forma de relação entre as masculinidades, para quem está de fora, causa certo estranhamento, pois, embora os discursos sobre gênero já tenham tido alguns avanços, ainda é presente e visível na sociedade a ideia de que determinados “comportamentos” são inatos a corpos de homens e de mulheres. Esse pensamento gera uma série de expectativas que sustentam um imaginário sobre como deve ser expressada as masculinidades e feminilidades. (BUTLER, 2003).

Dessa forma, criam-se uma série de impedimentos que fazem com que homens não possam demonstrar afetividade, uma vez que a afetividade está ligada a sentimentos e não a razão. Por sentimentos serem entendidos como pertencentes ao feminino e a racionalidade ao masculino, um homem demonstrar afetividade é assumir uma posição pertencente ao feminino e homem que assume essa posição é significado como homossexual, que seria o representante do corpo masculino posicionado no lugar do feminino.

Essa é uma das razões pelas quais os homens, mesmo sentido vontade de demonstrar afetividade e conscientes de que isso não afetará seu gênero e sua sexualidade, preferem

demonstrar frieza e dureza em relação às outras pessoas, pois, na maioria das vezes, não é ele que se significará como menos masculino se demonstrar alguma forma de afetividade, mas é o outro, aquele que está de fora.

Isso acontece porque na forma como está organizado o pensamento social não é a própria pessoa que define seu gênero e sua sexualidade, mas é uma série de discursos que historicamente vêm sendo reproduzidos e que criaram um quadro regulatório de como cada pessoa deve experienciar seu gênero e sua sexualidade, ou seja, quem define a pessoa são as outras pessoas a partir desses discursos.

Essas formas de demonstrar afetividade pelos alunos no espaço escolar pesquisado, independente de sexualidade e expressões de gêneros, representam um avanço considerável, ao menos nesse espaço, na superação e desconstrução das fronteiras de gênero, uma vez que materializam formas de ser masculino em contraste aos rígidos padrões das normas de gênero, ou seja, esses discursos estão desconstruindo a naturalidade dos corpos configurada a partir do binarismo de gênero que criou maneiras “normais/naturais” de ser masculino.

As demonstrações afetivas entre os alunos geralmente são feitas com amigos próximos. O interessante de tudo isso é que em nenhum dos momentos relatados anteriormente observamos olhares de estranhamento, reprovação ou comentários que colocassem o gênero ou a sexualidade dos que estavam se abraçando, por exemplo, em prova ou dúvida, mesmo alguns alunos relatando que o preconceito em relação a isso ainda existe em uns poucos alunos. Na verdade, o que observamos é a existência de um forte respeito a essas práticas, o que nos leva a acreditar, a partir dos discursos dos alunos, na existência de uma grande contribuição do trabalho pedagógico pautado no respeito à diversidade feito pela escola.

Tudo isso revela que os atributos considerados como pertencentes naturalmente aos gêneros são na verdade performativos e que na prática existe apenas uma aproximação incompleta a modelos ideais, pois os corpos nunca seguem cegamente o quadro de normas reguladoras pelas quais sua materialidade é fabricada. (BUTLER, 2002). Por não se conformarem a esses modelos ideais, uma vez que não existe naturalidade no gênero, os corpos acabam produzindo referências alternativas de identidade e de como expressá-las.

Isso nos é revelado a partir das demonstrações de afetividade entre os alunos do espaço escolar pesquisado, visto que seus discursos desconstruem as normas ao produzirem deslocamentos a partir da própria norma e, com isso, ultrapassam limites e fronteiras ao materializarem outras possibilidades de ser masculinos produzidas a partir da experiência de si.

Desse modo, demonstram que os corpos são determinantes de lugares e posições de sujeitos no interior dos grupos sociais, posto que “ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo

indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências das normas, valores e ideais da cultura”. (LOURO, 2004, p. 75). Sendo assim, os significados atribuídos às características presentes nos corpos são construtos discursivos presentes em cada sociedade, ou seja, não é a expressão de gênero abraçar, deitar no colo, beijar no rosto, que carrega naturalmente uma essência pertencente a determinados corpos, mas são os significados construídos sobre elas que posicionam os corpos e configuram marcadores de diferenças entre *garotos* em contextos determinados.

A questão a se fazer é por que isso acontece nesse espaço escolar? A partir dos discursos dos próprios alunos encontramos algumas explicações para essa relação que chamaremos de “liberdade” das normas de gênero, como é indicado também pelos alunos. Assim, seguem alguns discursos que nos orientaram para a resposta a essa pergunta.

Eu acho que por a gente ter, não uma influência, mas por ver aquelas pessoas que já são, eu acho que é isso, **por a gente ver as pessoas que já são assumidas não tem aquela pressão** e elas podem fazer aquilo que realmente uma pessoa normal faz, não tem regras em relação a isso, **eu acho que as pessoas se sentem mais livres para demonstrar sentimentos**, mesmo com a pessoa do mesmo gênero. **Os meninos machões eu tenho certeza que não fazem isso fora daqui, pois talvez tenham medo de ficar mal falado ou malvisto pelas pessoas.** (Fragmento de entrevista com aluno Pietro do 1º ano em 11/02/2019).

Isso me intriga muito, **pois aqui foi uma escola diferente**, porque também eu nunca tinha visto isso em outras escolas, porque a escola que eu vim pra cá não tinha isso, pelo contrário, tinha bastante preconceito. **Eu não sei se foi por conta do acolhimento que a gente teve aqui**, assim, quando a gente entrou aqui teve um acolhimento, veio um pessoal de fora acolher a gente e isso mexeu muito com muitas pessoas. **Nesse acolhimento teve uma menina que, não trabalhou gênero em si, mas trabalhou a questão de gostar do teu próximo e respeitar**, por exemplo, um dos meninos que era meu amigo, assim, ele era bem sério, mas a gente se abraçava, a gente tipo, ele deitava no meu colo ou eu deitava no colo dele, eu acho que se o pessoal de outra escola visse isso já era uma crítica, **mas para o pessoal aqui na escola já era uma coisa normal**, tipo, ninguém criticava ele, ninguém me criticava. (Fragmento de entrevista com aluno Marcos do 3º ano em 13/02/2019).

Eu acho assim que é por conta que a escola trabalha muito protagonismo e protagonismo inclui isso, a diferença, a diferença não só entre pessoas, mas em outras coisas também e **todo ano aqui tem o acolhimento, então eu acho que a pessoa já entra na escola, vamos supor que com um pensamento mais ou menos que tem que respeitar a diferença** e eu percebo que em outras escolas não tem isso por conta do protagonismo, tipo, vamos supor que, por exemplo, **lá onde eu moro tem o CEMA e lá não tem isso, lá a maioria dos meninos não aceita, não tem essa liberdade como aqui.** (Fragmento de entrevista com aluno Estênio do 1º ano em 20/02/2019).

Eu acredito, assim, que dificilmente a gente vê isso em um campo de futebol, **eu acredito que a gente vai criando afeto** e o nosso coração vai amolecendo, **a gente vai deixando com que outras pessoas possam entrar e se sentir bem e a gente fazer elas se sentirem bem com essa questão de afetos, abraços, beijos no rosto carinhos no cabelo.** Eu acredito que **por estarmos tanto tempo juntos, isso influenciava muito** e coisas que a gente não vai ver assim em outros eventos, a gente não vai ver outras pessoas demonstrando assim. Por exemplo, **os meninos que fazem isso aqui na escola em outros lugares depende muito de com quem seja as pessoas,**

geralmente a gente faz isso com os amigos. (Fragmento de entrevista com aluno Raylson do 3º ano em 21/02/2019).

Eu acho que aqui é mais pela questão da interação que os alunos têm entre si e, até mesmo, pela questão da gente passar o dia todinho aqui, entra de manhã é sai só de tarde, acaba criando laços afetivos mais fortes e a gente acaba tendo uma certa intimidade. Eu faço isso aqui e fora daqui, já os meninos machões eu acredito que não fazem isso fora daqui, pois aqui eles já estão acostumados com isso de todo mundo ver eles fazerem isso e eles sabem que ninguém vai se importar, ninguém vai ficar falando, diferente se fosse lá fora que alguém poderia ter uma ideia errada da situação. (Fragmento de entrevista com aluno Moises do 2º ano em 14/02/2019).

Na minha escola antiga eu não via isso, eu acredito que aqui as pessoas já tenham mais uma maturidade, a mente da pessoa já está mais aberta e a pessoa já começa a ter escolha, acredito que seja isso. Alguns veem isso como normal, mas ainda existem críticas, “ah, isso não é coisa de menino”. Já vi aqui várias vezes os meninos lá na sala se abraçam, ficam abraçados e as vezes, no mesmo momento, eu via gente criticando. (Fragmento de entrevista com aluno Gilvane do 3º ano em 06/02/2019).

Eu acho que, eu não sei se é coincidência, mas aqui, geralmente, a gente vê pessoas assim que tem um laço de afetividade muito grande. Não sei se é pelo lugar, mas é um jeito que cada um tem e eu acho que pode generalizar um pouco porque a maioria das pessoas aqui tem esse tratamento assim mais amoroso de abraçar, beijar, deitar no colo. Não sei se todos respeitam, mas eu creio que sim, a maioria respeita. Acho que acontece aqui pela transição, a gente está na adolescência e as mudanças no mundo já permitem um pensamento de aceitação do que as pessoas querem ser e eu acho que isso transforma as pessoas de um pensamento, tipo, além de aceitar elas poderem conviver afetivamente para além do gênero. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Eu acho que é porque aqui eles ensinam o respeito e acima de tudo saber como tratar as pessoas. Eu faço isso, eu abraço meus amigos normal, beijo no rosto deles, eu vejo isso como uma coisa normal porque eu tenho uma amizade com eles. (Fragmento de entrevista com aluno Isaac do 1º ano em 24/02/2019).

Eu acho que isso acontece mais entre amigos, por causa da afinidade de um com o outro, porque sabe que dali não vai sair nada, vai ficar só na brincadeira mesmo. (Fragmento de entrevista com aluno Vinícius do 2º ano em 26/02/2019).

Eu acho que assim, no momento que os meninos entram aqui, a formação deles já é uma formação mais no sentido de acolher as pessoas na forma que elas são, de aceitar sem nenhum preconceito porque os valores da escola ela ensina a respeitar e aceitar o próximo e respeitar a opção dele no que ele for e não criticar e sim incentivar. Sim, que existem alguns alunos que não seguem a norma padrão da escola e sempre acabam quebrando as regras, mas de 100%, 70% dos homens daqui são assim de demonstrar afetividade. Os machões daqui não fazem essas coisas lá fora porque parece que eles já estão adaptados a duas coisas, adaptados aos costumes da escola e adaptados ao que a sociedade manda, tipo assim, se eles fazem isso na sociedade eles vão logo dizer “ah esse aí é gay”, então eles costumam fazer a norma padrão da sociedade fora da escola, só que aqui na escola não, eles sabem que eles abraçam, tem uma afetividade maior porque eles foram ensinados que aqui ninguém vai criticar, mas tem uns que não adaptam isso junto com a sociedade. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

A gente convive praticamente 24h com todo mundo aqui, lógico que esses laços de amizade fortes com certeza seriam criados e é isso que a gente tem, a gente tenta ao máximo amenizar o que a gente passa lá fora. Os meninos mais machões aqui da escola eu nunca vi fazendo isso e eu acho que eles olham de uma forma diferente pra isso, pois eles acham que todo homem que se abraça, homem que se beija é gay, mas as coisas não funcionam assim, são laços de amizade, é um laço de

afetividade muito forte com os amigos. (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

Tomando como base os discursos apresentados pelos alunos, podemos perceber que eles são conscientes de que essa demonstração de afetividade através de abraços, beijos no rosto, andar de mãos e braços dados, deitar no colo, etc., não são práticas comuns a outros espaços fora da escola e por essa razão significam o espaço escolar como diferente.

O que podemos perceber é que a consolidação dessas práticas como “normais” para o espaço escolar pesquisado está se dando em um processo contínuo, uma vez que mesmo a grande maioria dos alunos demonstrando afeto, ainda existem aqueles que olham para essas práticas como incomuns, estranhas e erradas. Todavia, são poucos que possuem esses olhares, mas o que se tem em multiplicidade é a percepção da liberdade do outro como forma para se libertar, por exemplo, a partir do momento que os *garotos pocs* assumiram um espaço na escola e passam a expressar seu gênero de forma distante dos padrões normativos e não foram condenados, punidos e excluídos por isso, outros alunos se sentiram à vontade para expressarem outras formas de masculinidades, pois sabiam que não sofreriam tantos preconceitos e, a partir disso, foi se construindo no espaço escolar pesquisado essa forma de relação entre os *garotos*.

O trabalho da escola pode ser fundamental aqui, pois através do “Protagonismo Juvenil” que já falamos anteriormente e do acolhimento, a escola consegue falar sobre respeito, igualdade, tolerância e diversidade a partir dos próprios alunos. No fim do ano, a escola promove uma seleção de alunos para serem protagonistas e eles serão os responsáveis pela realização do acolhimento no ano seguinte. Serão eles que irão recepcionar os alunos que estão chegando e apresentar a escola, os clubes, os grupos de estudos, as normas e os valores sobre os quais os alunos e a escola pautam seus trabalhos. Durante o acolhimento acontecem várias palestras que visam preparar esses alunos para a convivência baseada no respeito a individualidade de cada um.

Esse trabalho realizado pela escola é apontado pelos alunos como um dos motivadores para que as relações entre eles sejam configuradas com base no direito do outro ser o que ele quiser ser, sem ser condenado por isso. O respeito é o valor que sustenta essas relações e faz com que práticas tidas como não pertencentes as masculinidades em espaços fora da escola sejam significadas como “normais” para todas as referências.

Não existe, na maioria das vezes, o receio de ser considerado menos homem por beijar o rosto de outro homem. Isso nos mostra que as referências de masculinidades estão ressignificando as suas relações e práticas que, até então, deveriam ser mantidas distantes de um comportamento tido como não masculino, como não pertencentes as masculinidades.

Esses alunos passam muito tempo juntos, começam a chegar na escola por volta de 7h10 e saem as 17h, sendo que muitos moram distantes da escola e chegam em casa só para dormir, pois acordam muito cedo no outro dia. Logo, a escola torna-se o espaço de maior socialização desses alunos e **lógico que esses laços de amizade fortes com certeza seriam criados**. Essa é outra razão pela qual as expressões de gênero que estamos tratando, acontecerem. Constroem-se relações afetivas muito fortes, uma vez que é nesse espaço e com essas pessoas que muitas questões pessoais experienciadas em espaços fora da escola são desabafadas, aconselhadas e buscam-se soluções, assim **a gente vai deixando com que outras pessoas possam entrar e se sentir bem e a gente fazer elas se sentirem bem com essa questão de afetos, abraços, beijos no rosto, carinhos no cabelo**.

No entanto, como podemos perceber nos discursos, essas demonstrações de afetividade, na maioria das vezes, estão restritas ao espaço escolar. Essas mesmas relações não acontecem fora dos muros da escola. A própria forma como os alunos se apresentam muda no momento em que ele entra na escola, como mostra o discurso do aluno que segue.

Eu acho que aqui é o lugar que quando eu passo da porta daqui da escola entra, tipo, a Pablo Vittar em mim, porque eu não sei, eu não consigo ser o que eu sou aqui, em casa, mesmo que eu tente. Aqui eu tenho mais liberdade porque se, aí eu não quero nem imaginar como eu seria se eu não fosse desse jeito todo, sei lá. Se eu fosse aqui do jeito que eu sou na minha casa, eu não consigo imaginar eu aqui do jeito que eu sou na minha casa, eu não consigo. **Eu não sei como eu consigo moldar isso, é uma coisa tão louca**, eu não sei como eu consigo ser hétero em casa. Quando eu chego em casa eu não consigo nem pensar em macho, aqui eu já consigo, eu não sei, eu acho que tem dois espíritos dentro de mim. (Fragmento de entrevista com aluno Jorge do 1º ano em 12/02/2019).

Essa mudança de comportamento é apresentada por muitos alunos, por exemplo, algumas vezes ao chegarem na escola, os garotos estão mais rígidos, mais sérios, com uma postura mais ereta e após entrarem na escola, começam a falar com os outros, a rir, fazer brincadeiras, fazer piadas, o corpo parece que fica mais leve e solto. A forma de tratamento também é diferente, quando os alunos se encontram na porta da escola, onde estão os pais ou outras pessoas que vieram trazer os alunos⁸⁵, eles se cumprimentam com apertos de mãos, sem sorriso e com expressões como “beleza? ”, mas esses cumprimentos mudam quando acontecem dentro do espaço escolar, aí já vemos abraços e demonstrações maiores de afetividade.

Desse modo, os alunos apontam que fora dos muros da escola essas trocas afetivas entre os *garotos* não acontecem ou nem todos as fazem, como é o caso dos *garotos machões*,

⁸⁵ Os alunos que moram em outros municípios ou em povoados distantes da escola vêm de ônibus escolar e os alunos que moram em lugares onde não tem ônibus escolar vem em carros particulares, por essa razão tanto na entrada quanto na saída, a parte da frente da escola fica cheia de pessoas que não são alunos.

apontados como aqueles que não fazem. Entendemos que o espaço escolar pesquisado é um lugar onde todos se conhecem e construíram relações de respeito e fora da escola as relações são outras, as normas de gênero exercem muito poder sobre a forma como a sociedade vê os papéis de homens e de mulheres e por isso ao sair desse espaço de liberdade, acaba sendo necessário assumir outras expressões de gênero baseadas nas normas padrões e como vimos no discurso do aluno Jorge, isso não é uma prerrogativa apenas dos *garotos machões*, mas acreditamos que todas as referências, em maior ou menor grau, acabam performatizando o seu gênero em outros espaços que não sejam a escola, como mostram os discursos que seguem.

Acho que sim, porque **aqui não tem muito julgamento**, as pessoas que estudam aqui eles não ligam muito para julgamentos, assim. Não acho que tenha separação comigo, nunca teve. Mas tipo, **na sala tinha um garoto que ele falava comigo, me abraçava, normal, já no meio social não**, ele ficava mais na dele, ficava mais era com os meninos que jogam bola e tal e **se eu chagasse com brincadeira com ele, ele ficava logo mais sério e tal**, eu percebi isso, então eu não provocava, ele ficava na dele e eu não minha, se ele falasse eu falava e se não fizesse, tudo bem. (Fragmento de entrevista com aluno Marcos do 3º ano em 13/02/2019).

Eu me sinto livre aqui na escola pra ser quem eu sou, já fora daqui não, vou dizer que não, pois lá fora a gente sofre um pouco, **pois aqui a maioria dos meninos aceitam, brincam com a gente, lá fora não**. Por exemplo, eles não fazem isso lá fora, porque, é como eu te disse, aqui todo mundo é do protagonismo e o protagonismo trabalha muito isso, a inclusão e como todo mundo é ciente, todo mundo sabe disso, **quando um hétero vê um amigo que está brincando com um gay, ele não vai criticar o outro porque ele sabe que ele está trabalhando a inclusão naquilo**, já lá fora não. **Lá fora tem amigos diferentes, com certeza vão criticar, vão perturbar, vão brincar com eles e, na maioria das vezes, isso acontece**. Eu mesmo, **já aconteceu comigo e um menino daqui brincar comigo e lá não**, entendeu? Por que, ano passado aconteceu comigo assim, eu brincava muito com esse menino aqui, muito, muito, muito mesmo, aí lá fora quando, porque na maioria das vezes a gente quer brincar do mesmo jeito, mas **lá fora quando a gente vai brincar ele já muda o comportamento dele, sei se é por conta que eles estão aqui na escola, por conta do protagonismo, mas lá fora eles já mudam a resposta que eles dariam aqui dentro da escola pra gente, a resposta pra gente lá é totalmente diferente**. (Fragmento de entrevista com aluno Estênio do 1º ano em 20/02/2019).

A interação aqui é boa, cada um sabe respeitar o outro, às vezes, até mesmo esses que gostam de futebol e tal e podem ter uma ideia errada na cabeça deles, ao ter esse contato as ideias que eles têm na cabeça mudam e **os meninos que já tem o comportamento mais masculino e por verem que aqui não tem preconceito, tem um comportamento diferente aqui, coisas que eles não teriam em outros locais por medo do que as pessoas iam achar deles**. (Fragmento de entrevista com aluno Moises do 2º ano em 14/02/2019).

Eu acho que a liberdade aqui não há por completo, mas na escola a gente tenta tratar as coisas com mais liberdade, por exemplo, o jeito de ser, o jeito de se vestir. Eu acho que liberdade, assim, de gênero, claro que não tem 100% porque tem que ter o respeito das pessoas e nem todos tratam com respeito, **mas aqui a gente pode ver que existe essa liberdade de expressão**, de certa forma. Eu acho que essa questão gênero está sendo desenvolvida ainda mais agora, pois a gente pode ver que isso é muito individual e cada um pode ser o que quiser ser e **aqui mesmo dá pra se perceber que as relações está sendo um pouco mais afetiva entre homens**, entre mulheres e mulheres. A gente consegue perceber. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Eu não me acho escandaloso, mas aqui eu já tenho uma liberdade maior, em casa também, porque a minha família toda sabe, mas na rua eu tento me comportar o máximo possível, pois eu sei que eu posso encontrar pessoas que vão ser contra mim e podem fazer alguma coisa contra mim, eu tento me comportar mais. Aqui eu tenho mais liberdade porque aqui o pessoal deixa, ou seja, eles abrem o caminho, tipo, pode ir que aqui você é livre, pois a partir do momento que eu entro naquele portão, eu sinto que no momento que eu colo o meu pé aqui dentro a liberdade vem sobre mim, então, não é que eu possa fazer o que eu quiser, mas eu tenho uma voz aqui diferente do que é na sociedade, sendo que eu tenho uma voz na sociedade preparada pra me defender, só que eu costumo ficar calado porque minha mãe sempre diz que é pra eu não reverter situações de homofobia e essas coisas e se um dia alguém querer vim contra mim e eu não tenha uma liberdade maior de me defender, ela incentiva a eu ficar calado. (Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019).

Acho que as coisas acontecem aqui por conta da pressão que a gente sofre lá fora, aqui dentro a gente pode, a gente tem pessoas que tem o mesmo pensamento que a gente, pensamento livre, lá fora não, infelizmente ainda tem muita gente com a mente muito fechada pra essas coisas, se a sociedade impõe, então é aquilo que eu tenho que seguir e não é assim. Só se aqui for uma sociedade e lá fora outra, pois aqui a gente é muito livre pra debater sobre religião, sobre sexualidade, sobre gênero e lá fora não. (Fragmento de entrevista com aluno Ricardo do 2º ano em 28/02/2019).

Portanto, demonstrar afetividade sem que isso seja significado como menos homem ou gay é uma forma de expressão das masculinidades experienciadas pelos alunos participantes da pesquisa quase que exclusivamente no espaço escolar. Por essa razão, o espaço escolar pesquisado é significado como espaço de liberdade e por se sentirem livres, sem pressão, preconceito, normalizações, discriminação, etc., sentem-se à vontade para expressarem seu gênero.

Dentro do espaço escolar não existem tantos julgamentos, pois os alunos já internalizaram algumas ideias a respeito da liberdade individual e de que demonstrar afeto não os transforma “magicamente” em mulheres ou gays. Eles já entendem que não existe uma relação entre comportamento e desejo. Por mais que as normas de gênero estejam atuando ativamente nesse espaço, como mostramos nos tópicos tratados anteriormente, essas ações normalizadoras são menos rígidas e acontecem mutuamente com ações que as estão desconstruindo, reconstruindo e ressignificando, como é o caso dessas demonstrações de afetos.

Na escola os *garotos* são livres para demonstrar aquilo que sentem, sem os medos que rondam as masculinidades, como ser considerado, “viadinho”, “bichinha”, “fraco”, “menos macho”, etc. Contudo, ao sair desse espaço de liberdade, como é significado o espaço escolar pesquisado, o medo da violência, homofobia, discriminação e preconceito ou de ter suas expressões significadas de uma forma que os coloque no espaço configurado como pertencente as mulheres e gays, volta a rondar as maneiras de ser e agir desses *garotos* e, a partir disso, suas expressões passam a ser mais autocontroladas, segundo seus discursos.

É nesse sentido que o espaço escolar e a forma como as masculinidades se relacionam e são expressas nele, torna-se a materialização da ideia de que gênero e sexualidade são construtos sociais e que o gênero não é determinado pelo sexo, pois o que se tem são discursos que buscam explicar e posicionar pessoas em sociedade a partir das análises baseadas nas diferenças biológicas e assim criam hierarquizações entre os gêneros, pois passam a significar o gênero a partir do sexo.

No entanto, segundo Foucault (1996), todo discurso é uma forma de impor a verdade aos que ouvem. Esses discursos que tentam possuir o poder de verdade naturalizam o sexo e o configuraram como determinante do gênero, pois os significados socialmente atribuídos ao gênero são configurados a partir - e primeiro - do sexo biológico determinado pelo órgão genital que o sujeito possui ao nascer.

Sendo assim, tanto no senso comum ou legitimada por um discurso científico, “nos contextos mais conservadores a biologia e, fundamentalmente, o sexo anatômico foi (e ainda é) constantemente acionado para explicar e justificar” a diferença entre sujeitos de gênero (MAYER, 2013, p 16). A partir dessa forma é que são determinadas as configurações daquilo que torna o gênero inteligível. Logo, “[...] as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero” (BUTLER, 2003, p. 37).

Por essas razões, as relações desses garotos são diferentes no meio social, uma vez que, por mais que se conheçam e convivam muito tempo dentro do espaço escolar e constantemente se encontrem fora desse espaço para os “rolês”⁸⁶, fazerem trabalhos ou por morarem perto e serem os mesmos garotos em que na escola se abraçam e beijam no rosto, a forma como se expressam é outra, como demonstram os discursos dos alunos ao revelarem que amigos que demonstravam afetividade com eles de uma forma dentro da escola, ao se encontrarem fora dela **se eu chegasse com brincadeira com ele, ele ficava logo mais sério e tal, pois lá fora eles já mudam a resposta que eles dariam aqui dentro da escola pra gente, a resposta pra gente lá é totalmente diferente.**

Pode se dizer que isso acontece porque o espaço fora da escola ainda está estruturado a partir dos discursos que naturalizam o gênero e a sexualidade. O olhar do outro fora da escola pode significá-los como menos masculinos. Lembrando, que o lugar de onde falamos é uma cidade pequena, na qual existe uma relação entre as pessoas mais homogênea, “onde todos se

⁸⁶ Encontros de amigos para lancha, bater papo, passear, festas, etc. Segundo as narrativas dos alunos são encontros que acontecem fora do espaço escolar.

conhecem e sabem da vida de todo mundo”⁸⁷. Isso cria um receio, principalmente nos *garotos* com comportamentos mais próximos às normas de gênero de ficarem conhecidos na cidade como gays.

Portanto, as masculinidades se relacionam com maior liberdade em relação aos padrões normativos de gênero, com isso, ao mesmo tempo em que se tem quadros regulatórios configurando determinantes de diferenciação entre alunos, se tem práticas reconfigurando esses determinantes e dando novos significados às masculinidades e às formas dessas masculinidades serem expressas e isso é percebido pelos alunos, como demonstra o discurso que segue.

Eu acho que a escola está se desenvolvendo gradativamente por estar mostrando esses traços de liberdade de gênero e eu acho isso é uma coisa bem legal e espero que no futuro, claro que não se terá 100%, pois o preconceito é uma coisa enraizada, mesmo por conta da cultura, mas eu acho que **isso é uma coisa bem interessante porque aqui na escola mesmo está tendo essa liberdade de gênero**. (Fragmento de entrevista com aluno Flavio do 1º ano em 18/02/2019).

Tudo isso é um processo constante e contínuo, pois, ao mesmo tempo em que se fortalece a luta por uma educação que desenvolva respeito e igualdade para todos, tendo-se em vista a multiplicidade social e se tem novos avanços nos entendimentos a respeito dos gêneros e das sexualidades como parte dessa multiplicidade, as forças conservadoras também se fortalecem e tentam se impor. É um desafio para a educação, para a escola e, principalmente, para os alunos que estão no centro desse debate e, na maioria das vezes, não são ouvidos.

Sendo assim, o espaço escolar pesquisado demonstra ter dado alguns passos na direção de mais igualdade e respeito à diversidade de gênero e sexual e quem demonstra isso são os discursos dos alunos, desses que muitas vezes são silenciados. São suas vozes que dizem que **isso é uma coisa bem interessante porque aqui na escola mesmo está tendo essa liberdade de gênero**. Talvez se esses alunos tivessem mais contatos com as temáticas de gênero e sexualidade se tornariam protagonistas de uma nova educação, pois, o pouco que tiveram materializou-se em grandes resultados, ainda restritos ao espaço escolar, mas que poderão ultrapassar os muros da escola.

⁸⁷ Fragmento de entrevista com aluno Marlon do 1º ano em 27/02/2019

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faço estas considerações, que se tornam finais para este trabalho, mas que não encerram os assuntos tratados e que abrem inúmeras possibilidades para novos olhares, reafirmando a necessidade da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade na educação escolar. É fundamental que além do convívio diário com a multiplicidade de gêneros e sexualidades que são experienciadas, tanto no espaço escolar quanto fora dele, discentes possam discutir sobre tais temáticas a partir de um olhar científico, pois assim se poderá construir respeito e igualdade, não como uma imposição, mas como uma necessidade individual.

Diante disto, ao se estar na escola e se viver o espaço escolar, constatou-se que o trabalho de pesquisa não se restringe apenas a instrumentos, como a observação e as entrevistas realizadas, mas para se conhecer as individualidades internas da escola, as suas rotinas, as pessoas que produzem e reproduzem discursos nesse espaço e que criam um local próprio, singular, com suas individualidades, tornando-o distinto em relação a outros espaços escolares.

Por essa razão, este trabalho foi muito além de resultados acadêmicos, trouxe mudanças nas perspectivas pessoais, na forma de ver o mundo e, principalmente, um novo olhar sobre as pessoas. Trouxe um novo fio de esperança de que com uma educação de qualidade e que traga para a escola questões sobre diversidade, respeito, tolerância, direitos humanos, gênero e sexualidade, as pessoas poderão configurar suas identidades de forma mais livre, sem medo e sem tantas imposições normativas, pois essa estrutura de gênero e sexualidade limitada e naturalizada que configura a sociedade atual poderá ser superada.

Nesse sentido, este trabalho dissertativo começou a ser edificado a partir da necessidade de se falar de gêneros e sexualidades, de dar voz a tantos discursos silenciados e de se perceber como estão sendo configuradas as identidades no espaço escolar a partir desses discursos, pois o gênero e a sexualidade viraram pautas de disputas políticas e sociais, sendo a educação um dos principais campos dessa disputa e o espaço escolar o lugar onde se materializam as ideologias dos “vencedores”.

No entanto, pouco se vai à escola para saber, de fato, como essas questões são recebidas, percebidas e experienciadas por aqueles sobre quem mais se fala e se criam teorias, os alunos, alunas e alunes. O espaço escolar configurado a partir das múltiplas identidades que o estruturam é pensado e disputado longe de sua real materialidade que, na maioria das vezes, sequer são conhecidas.

Tenta-se impor modelos de como deve ser experienciado e aquilo que pode ser discutido nesse espaço. Contudo, muitas vezes, a realidade apresentada vai de encontro com aquilo que

é pensado pelas instâncias superiores, mas como a educação está inserida em relações de poder, a realidade é negligenciada e os discursos do espaço escolar são silenciados.

Portanto, na busca por romper, desconstruir e ressignificar essas estruturas, este trabalho se lançou na tentativa de fazer uma análise sobre como os discursos de gênero produzidos e reproduzidos no espaço escolar por *garotos* que autodeclaram pertencer ao gênero masculino atuam na constituição generificada de corpos a partir de referências de masculinidades. Além disso, permitiu que analisássemos como os discursos de gênero processam marcadores de diferenças que vão posicionar *garotos* com base na significação atribuída a forma como expressam seu gênero.

Os objetivos que buscávamos foram alcançados, pois conseguimos identificar os discursos de gênero que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar pesquisado, bem como conseguimos evidenciar quais expressões corporais são usadas como discursos de gênero, tendo por base os significados atribuídos pelos alunos a essas expressões. Além disso, analisamos como os marcadores de diferenças são produzidos e reproduzidos a partir dos múltiplos discursos de gênero que circulam no espaço escolar pesquisado.

Assim, de modo ampliado, podemos afirmar que no espaço escolar existe um grande trânsito de masculinidades e, por essa razão, os *garotos* não são totalmente passivos diante das normas de gênero, mas estão atuando diretamente na configuração desse espaço como um lugar com normas próprias para as referências de masculinidades, uma vez que são os próprios alunos que constroem novos significados para aquilo que era visto como “normalidade” e “anormalidade”. Os alunos configuram o espaço escolar e criam seus próprios marcadores de diferenciação, porém alguns desses marcadores rompem com as normas de gênero.

Desse modo, as masculinidades são entendidas de forma diferente por cada aluno. Os olhares mudam de aluno para aluno e as expressões de gênero materializam formas distintas de ser masculino. Existem múltiplas referências de masculinidades e cada aluno significa a sua própria masculinidade de uma forma, algumas se aproximam dos padrões normativos, outras estão completamente distantes e outras as vezes se aproximam e as vezes se distanciam desses padrões.

Esse posicionamento confirma a existência de múltiplas masculinidades configuradas socialmente e as retira do campo das naturalidades. Outro ponto importante é que as múltiplas referências de masculinidades estão interagindo ativamente entre si, o que produz novos significados sobre a forma como cada *garoto* deve agir em relação a si e aos outros.

Entre os alunos, as masculinidades são significadas a partir da forma como cada corpo se apresenta, ou seja, a partir dos discursos expressos pelo jeito de andar, falar, sentar, sorrir,

pelas roupas que veste, pela forma que corta o cabelo, pelo uso de adereços, por gostar de determinadas coisas, pelas pessoas com quem anda, etc. Ainda existe na forma de pensar dos alunos uma relação essencialista entre gênero e sexualidade. Assim, é através da forma como o *garoto* apresenta o seu corpo e *o jeito* que expressa que passa a ser definidor de seu gênero e de sua sexualidade a partir do olhar dos outros.

É a partir dessas significações construídas com base em determinados comportamentos expressos pelos alunos, que eles são posicionados como *pocs*, *machões*, *nerds*, *incubados*, *bissexuais*, *não machões* e *héteros com jeito de gay*. Esse posicionamento de corpos a partir de suas expressões de gênero demarca o poder dos discursos que buscam naturalizar o gênero. No entanto, todas essas categorias, nas quais os *garotos* são posicionados são referências de masculinidades, pois todos eles autodeclaram pertencer ao gênero masculino e essa multiplicidade de formas de ser e agir apresentadas pelos alunos desconstrói o discurso binário de gênero que normatiza uma única forma de ser masculino.

Isso nos leva a afirmar que não existem comportamentos inerentes aos gêneros. Nenhuma expressão de gênero é efeito de essências naturais presentes nos corpos sexuados, mas são posicionadas nesses corpos através dos discursos como se fizessem parte de sua materialidade. Logo, todos os comportamentos expressos pelos alunos participantes desta pesquisa são comportamentos masculinos, pois foram apresentados por corpos que se autodeclaram pertencentes ao gênero masculino. Mesmo que alguns comportamentos expressos pelos *garotos* estejam fora de um padrão estabelecido como “normal” para um corpo que se diz masculino, ainda assim, esse comportamento é masculino e, além disso, está rompendo com as normas ao experienciar outras formas possíveis de masculinidades.

Dessa forma, identificou-se que no espaço escolar pesquisado, o gênero é performativo. Não existem tipos puros e nem uma referência hegemônica de masculinidade nesse espaço. Por mais que as normas de gênero estejam presentes e atuando através de diversos dispositivos e que ainda permaneça uma certa visão naturalizada do gênero, no espaço escolar pesquisado não existem tantas separações entre as masculinidades, ou seja, por mais que existam masculinidades próximas e distantes das normas de gênero, os *garotos* não apresentam comportamentos tão rígidos e nem excluem outros comportamentos, apenas poucos *garotos* possuem comportamentos mais enrijecidos.

No entanto, para os alunos existe uma significação a respeito do que é ser masculino, ou seja, ser masculino é gostar de futebol, ser heterossexual, ser sério e não ter “jeitinhos”. Logo, as outras referências, com outras expressões são respeitadas pela grande maioria dos alunos, mas não são significadas como pertencentes as masculinidades, pois ainda persiste a

ideia de que determinados comportamentos não podem ser feitos por pessoas que se dizem masculinos, como se maquiar, expresso pelos *garotos pocs* e não gostar de futebol, expresso por alguns *garotos nerds*, por exemplo.

Por mais que não pareça existir marcadores de diferenciação entre os alunos a partir de suas expressões de masculinidades, uma vez que não se percebe tantas imposições normativas a respeito de comportamentos que devam expressar, mesmo assim, as normas de gênero estão presentes o tempo todo no espaço escolar e se manifestam através de brincadeiras, piadas, testes de força, ameaças, comentários e nas mudanças de comportamentos ao participarem de determinados grupos.

Os testes de força, as ameaças, o uso de palavrões, etc., não trazem grandes vantagens aos seus praticantes, mas o que importa para as normas de gênero é a constante repetição desses atos, pois é isso que irá representar a participação daquele aluno no grupo dos que dizem pertencer a uma masculinidade “normal”. Porém, ao mesmo tempo, ao serem praticados por *garotos* significados como não masculinos, essas expressões de gênero demonstram que no espaço escolar pesquisado existe um tipo de relação entre as masculinidades que é diferente do que existe em outros espaços fora da escola, uma vez que na escola as expressões de uma referência podem influenciar na outra a partir da existência de certo trânsito de alunos entre os grupos. Essa influência não é só das referências próximas às normas de gênero para as com certa distância, por mais que essa relação seja a mais comum, mas aquelas mais distantes também exercem e inserem nas outras referências determinadas expressões.

Percebe-se com isso, que não existe, necessariamente, uma linearidade entre gênero e sexualidade, mas que são expressões distintas, visto que *garotos* mudam seus comportamentos constantemente dependendo em que grupo estejam e independente de sua sexualidade, ou seja, não é porque passam a ter comportamentos mais rígidos no esporte que *os pocs* passam a ser héteros e nem os *não machões* ao jogar queimado passam a ser gays, por exemplo.

Além disso, existem no espaço escolar pesquisado garotos com expressões de gênero significadas como não masculinas, o que os posiciona como gays, no entanto, esses garotos autodeclaram ser heterossexuais, ou seja, não é o jeito – gênero – que define por quem alguém sente desejo – sexualidade – e nem o contrário.

Contudo, essa relação entre gênero e sexualidade ainda é muito presente entre os alunos, o que demanda uma abordagem sobre temas relacionados a gênero, sexo, sexualidade, identidade, diversidade, etc., na escola. Assim, esses alunos terão acesso aos conhecimentos já produzidos a respeito dessas temáticas, além de poderem ter outras visões, pois o que constatamos é que essas temáticas não são discutidas diretamente na escola e, menos ainda, em

outros espaços fora dela. Isso faz com que esses *garotos* tenham um conhecimento limitado e unilateral, ou seja, apenas a visão tradicional imposta pelas normas de gênero.

Portanto, para a construção de uma relação mais igualitária e equitativa entre as masculinidades no espaço escolar, deve-se desconstruir os processos de significação do outro a partir da forma como ele apresenta o seu corpo, uma vez que só cabe a própria pessoa significar qual o seu gênero e sexualidade. Desse modo, se construirá um espaço de respeito à diversidade, pois passa-se a entender que cada um tem sua individualidade e que não cabe a mais ninguém, além da própria pessoa, significar essa individualidade.

Todavia, como ainda não acontece dessa forma, apesar do espaço escolar pesquisado apresentar um grande avanço em relação a construção de respeito às diferenças, constatamos que os garotos que são significados como não masculinos, *os incubados*, *os bissexuais* e *os com jeito de gay*, continuam sofrendo as ações normalizadoras de gênero. Daí afirmarmos que os *garotos* que se autodeclaram gays, *os pocs*, sofrerem menos imposições das normas de gênero do que esses sobre os quais existem dúvidas em relação aos gêneros e as sexualidades, dúvidas criadas a partir da forma como apresentam seus corpos.

Os garotos “assumidos” não precisam mais provar nada, todos já sabem em qual gênero e sexualidade eles estão posicionados. No entanto, sobre aqueles que se criaram dúvidas, há um grande investimento com testes, “brincadeiras”, piadas, acusações, etc., para que de fato provem que são “masculinos de verdade” ou assumam de uma vez que são gays. A grande questão aqui é que para que o sujeito seja posicionado de um lado da fronteira como “normal” ou do outro como “anormal” é necessário que se tenha certeza do que ele é, assim a incerteza não permite que eles sejam posicionados. Esses são os corpos que vivem ou são colocados nas fronteiras do gênero.

Por essa razão, identificamos constantes tentativas de testar as masculinidades desses alunos para que provassem a qual lado da fronteira pertencem. Um desses testes é a “brincadeira”, muito comum no espaço escolar pesquisado, de passar a mão na “bunda” do outro. Essa “inocente brincadeira”, carrega uma série de significados que nem sempre são conhecidos pelos *garotos*, mas que são formas dissimuladas das normas de gênero tentarem normalizar comportamentos e corpos, pois a “bunda” é significada pelos alunos como o lugar do prazer homossexual e dependendo da reação do *garoto* ao ter sua bunda violada por outro, ele poderá ser posicionado como pertencente à homossexualidade.

É nesse sentido que entendemos o espaço escolar como um local com múltiplos e dinâmicos processos de configuração do “ser homem”. Percebemos que a forma como esses processos estão ocorrendo está muito além de uma divisão binária dos gêneros, pois dentro do

polo daqueles que são tidos como masculinos por nascerem com o órgão genital pênis, existem diversos processos atuando, o que comprova a existência de um vasto número de possibilidades de ser “homem masculino” que estão acontecendo ou podem acontecer.

As masculinidades não estão limitadas aos padrões normativos de gênero, apesar da constante atuação dessas normas nas relações entre elas. Isso é percebido no espaço escolar pesquisado na formação de pequenos grupos com discursos que funcionam como símbolos de pertencimento e exclusão, como exemplo temos os assuntos tratados, os gostos, as expressões, os desejos, etc.

No entanto, compreendemos que por mais que esses códigos de pertencimento e exclusão façam com que alguns alunos mudem seus comportamentos para se sentirem aceitos e parte de determinados grupos, o trânsito entre esses grupos é comum e com isso temos uma dinâmica muito grande em relação as expressões de masculinidades, uma vez que em cada grupo o aluno se apresenta de uma forma. Essa dinâmica desconstrói os discursos naturalizadores que colocam que naturalmente o masculino deveria ter determinados comportamentos.

Todavia, esses *garotos* ainda são vítimas dos processos normalizadores que se materializam no espaço escolar de diversas formas, como na colocação dos esportes, principalmente o futebol, como pertencentes a uma masculinidade padrão ou na aparente necessidade de ser significado pelo outro como “o pegador” ao apresentar marcas pelo corpo que remetem a um “fica” com alguém, bem como na presença de piadas e “brincadeiras” que por mais que não sejam intencionais, carregam em si uma carga muito grande de preconceito e imposições normativas.

Tudo isso são formas dissimuladas que as normas de gênero usam para atuar no espaço escolar e que precisam ser trabalhadas com esses alunos, uma vez que não encontramos imposições diretas sobre a forma como cada um apresenta seus corpos, mas nos discursos do cotidiano essas imposições se camuflam e atuam rigidamente sobre a forma como os *garotos* estão significando seus gêneros e sexualidades.

Muitas vezes, essas ações acabam sendo violentas, física e simbolicamente. Daí a necessidade de se dar voz aos discursos que estão silenciados, ocultos e controlados por uma série de dispositivos que atuam nas experiências dos alunos. É necessário que a escola crie mecanismos para deixar falar o aluno. A melhor forma de empoderar esse aluno é oferecer a ele o conhecimento necessário para que ele entenda o que de fato é gênero e sexualidade, uma vez que ele vive em uma estrutura que impõe um quadro altamente rígido de normas para serem seguidas em relação ao seu gênero e a sua sexualidade.

Por não conseguir se encaixar aos padrões, na forma como se significa ou na forma como é significado pelos outros, o *garoto* torna-se vítima de si mesmo e dos outros, ao tentar se adestrar, controlar, conformar, silenciar seus desejos e sua forma de se expressar, bem como ao sofrer diversas violências físicas e simbólicas por parte do meio social ao não se enquadrar aos padrões normativos. Constatamos a existência dessas relações entre as masculinidades no espaço escolar pesquisado, nas quais alguns alunos preferem se afastar por não saberem lidar com seus desejos e comportamentos e com a forma com que o outro significa isso.

No entanto, as ações normalizadoras estão acontecendo ao mesmo tempo em que outros discursos que superam e desconstróem as fronteiras criadas por essas normas são produzidos e reproduzidos. As marcas de gênero que produzem efeitos de posicionamento de sujeitos começam a ser desconstruídas e ressignificadas no espaço escolar pesquisado. Os padrões de normalidade e anormalidade dentro dos muros da escola ganham novos sentidos através do rompimento com os significados que as normas padrões davam a determinadas expressões como forma de configurar fronteiras capazes de nomear sujeitos como legítimos, inteligíveis, mas, também, como anormais, ilegais e patológicos.

Nesse ponto, temos os alunos demonstrando afetividade entre si, com beijos no rosto, abraços, carinhos, deitar um no colo do outro, andar de mãos dadas, etc. Todos esses discursos independem da sexualidade desses garotos. Isso representa uma nova forma de pensar as masculinidades, uma vez que desconstrói as articulações feitas pelas normas de gênero quando estas tentam, através de múltiplos dispositivos, operar a materialidade dos corpos discursivamente lhes atribuindo um caráter “natural/normal”.

A partir das narrativas dos alunos entendemos que essas demonstrações de afetividade entre os *garotos* são prerrogativas do espaço escolar, pois essa mesma vivência não ultrapassa os muros da escola. Os alunos entendem que os outros espaços ainda estão nutridos de preconceitos, discriminações e violências e eles são conscientes que determinadas expressões só podem ser manifestadas dentro do espaço da escola. É como se ao entrar nesse espaço, outra identidade masculina fosse assumida. Isso comprova que determinados comportamentos associados aos homens e usados como símbolos de masculinidade, como machismo, violência, grosseria, força, gostar de futebol, não demonstrar afeto, etc., são na verdade construções que, muitas vezes, esses homens conscientemente internalizam para se adaptarem aos padrões, como fazem os alunos que mudam suas expressões de masculinidades na escola e fora dela. Isso nos leva a acreditar que ainda não temos um rompimento maior com as estruturas impostas dos gêneros por não possuímos espaços nos quais possamos viver nossas masculinidades

livremente, sem precisarmos performativizar nossas identidades, como acontece no espaço escolar pesquisado.

Assim, a escola torna-se um lugar de liberdade. Os alunos ressignificaram o espaço escolar como o lugar no qual eles podem ser como quiserem ser, no qual existem poucas manifestações de preconceitos e onde se sentem respeitados do jeito que são. Não é que não exista ações normalizadoras ou formas dissimuladas de preconceito e discriminação, mas, ao mesmo tempo, existe todo um arranjo do espaço que permite que os alunos possam expressar suas identidades livremente. E esses arranjos são construídos pelos próprios alunos a partir do trabalho pedagógico da escola, pois o currículo oficial não impôs aos alunos que eles se abraçassem, deitassem no colo, beijassem no rosto, etc., o que a escola exige é respeito e apoiando-se nisso, os alunos foram desconstruindo padrões e ressignificando expressões.

Essa forma de experienciar o espaço escolar ultrapassa os limites impostos para a materialidade das masculinidades. Para os olhares tão violentados pelas normas de gênero, o estranhamento é imediato, no entanto percebemos que a liberdade de gênero e sexualidade dos alunos tornou-se parte da normalidade para os limites do espaço escolar.

Quando falamos em liberdade de gênero e sexualidade na escola, não estamos falando que no espaço escolar é permitido que ali alunos tenham relações sexuais, andem nus, se masturbem nos banheiros ou em público, que garotos usem o banheiro das garotas ou vice-versa, que os meninos são obrigados a usarem roupas tidas como pertencentes às mulheres, etc. É necessário que se deixe isso bem claro, pois para o grupo que ocupa atualmente o Governo Federal e, conseqüentemente, as instâncias superiores da educação, bem como para muitos que apoiam suas políticas, falar de liberdade de gênero e sexualidade na escola é o mesmo que falar que professores estão obrigando alunos a transarem ou a serem homossexuais.

Quando falamos em liberdade de gênero e de sexualidade na escola, estamos falando que, mesmo com as imposições normativas de gênero que ainda regulam a sociedade, os alunos conseguem configurar uma outra forma de relação que supera os limites e fronteiras impostos por essas normas, onde eles podem falar sobre gênero e sexualidade, onde eles podem romper com o binarismo de gênero, onde a sua sexualidade não está limitada à heterossexualidade como única forma possível e normal, onde demonstrar afeto não torna o aluno menos homem, onde o respeito ao outro da forma como ele se vê e se expressa é a norma mais importante.

Portanto, acreditamos que a forma como a escola trata as questões relacionadas a gênero e sexualidade, ainda que limitadas, exerce uma relação direta na forma como os alunos significam e configuram o espaço escolar, ou seja, como um lugar de liberdade. Isso é possível pelo intenso trabalho pedagógico relacionado ao respeito a individualidade dos alunos. Todos

ao entrarem na escola participam de várias ações que são repetidas durante o ano todo, sobre a importância de respeitar o outro, de tentar entendê-lo e de que todos têm o direito de serem quem querem ser. Isso se intensifica por não serem ações da escola para discentes, mas de uma participação conjunta entre escola e discentes.

Cabe ressaltar os rígidos limites impostos pelas instâncias superiores da educação, o que torna um desafio o trabalho com questões de gênero e sexualidade, pois, muitas vezes, aquilo que é colocado como currículo para as escolas está em uma posição dissociada da realidade experienciada por aqueles que a formam, os alunos. Porém, tanto aqueles que são tidos como legítimos, quanto aqueles tidos como anormais, ilegítimos ou abjetos, são parte nas relações de poder que configuram o espaço escolar e suas pedagogias, por essa razão, não podem estar fora dos currículos trabalhados.

A questão que fica, uma vez que não foi objeto deste trabalho, mas que surgiu em seu decurso, é qual a relação entre o currículo escolar oficial e a forma como os alunos significam o espaço escolar. O nosso olhar esteve voltado para as relações entre os alunos, mas sabemos que muito daquilo que eles configuram pode estar relacionado a forma como a escola trata as questões de gênero e sexualidade. Isso é uma questão que precisa ser investigada, pois a relação entre currículo oficial e o espaço escolar como lugar de liberdade pode servir de parâmetro para novas práticas pedagógicas mais igualitárias e equitativas, pois através dessa relação podemos pensar na possibilidade de a escola ser, também, um espaço de acolhimento e liberdade, em contraponto a visão de uma escola como espaço de reprodução dos padrões hegemônicos e de preconceitos.

Concernente a toda essa discussão, a partir de uma análise baseada no pensamento pós-estruturalista e de seus desdobramentos na teoria *queer* que nos permitiram investigar o interior da escola, suas redes de poder, os significados, representações e as marcas configuradas para as masculinidades. A partir dos discursos dos alunos fica evidente que os discursos sobre gênero produzidos e reproduzidos no espaço escolar, atuam na constituição de múltiplas formas de masculinidades baseados na configuração de um espaço escolar, no qual predomine o respeito e a liberdade individual, pois, por mais que não sejam eliminadas as normas de gênero, elas são desconstruídas, reconfiguradas e ressignificadas. Assim, os marcadores de diferenças entre os alunos continuam sendo processados a partir dessas normas, uma vez que a estrutura social é pensada em uma lógica binária dos gêneros, mas deixam de ser significados como posicionando garotos em uma perspectiva hierarquizada ou hegemônica entre as referências de masculinidades.

REFERÊNCIAS

- BADINTER, Elizabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BOGÉA, Arthur F. Um olhar sobre a construção do gênero: categoria analítica e questões sócio-políticas. **Revista Temática (online)**. 14, n. 3 (2018). Pag. 127 – 139. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/38870>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.
- BRASIL. 1996. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 de novembro 2018.
- BRASIL. MEC. SEB. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16/11/2018.
- BUTLER, Judith. “Sex and Gender in Beauvoir’s Second Sex”. In: **Yale French Studies**, Simone de Beauvoir: Witness to a Century, nº 72, Winter 1986.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. Campinas: **Cadernos Pagu**, No. 11, 1998, p.11-42. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457/2381>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BUTLER, J. **Mecanismos psíquicos del poder**: teorías sobre la sujeción. Madrid: Cátedra. 2001. Disponível em: <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2015/11/butler-mecanismos-psc3adquicos-del-poder.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2018.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.** vol.10 nº.1 Florianópolis Jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, v. 42, p. 249-274, 2014.
- CARVALHO, M. P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos GTs de Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, Jan/Abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 de novembro de 2018.
- CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100007>. Acesso em: 09 de outubro de 2018.

CONNEL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

CONNELL, R. W. Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. **Teachers College Record**, v. 98, n. 2, 1996.

CONNEL, R. W. «La organización social de la masculinidad», in Teresa Valdes, José Olivarría (org.), **Masculinidad/es: poder y crisis**, Santiago de Chile, Isis y Flacso-Chile, 1997. n. 24, pp. 31-48. Disponível em: <http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/La_Organizacion_Social_de_la_Masculinidad_Connel_Robert.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

CONNEL, R. W. **Masculinities**. Australia: Allen J Unwin/ Britain: Polity Press/ Unite States: University of California Press, 2005.

CONNEL, R. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista estudos feministas**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

COUTO, Maria Aparecida Souza. **Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do Ensino Médio e a relação com as violências na escola pública**. 332 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, 2013.

DELPHY, Christine. Rethinking Sex and Gender. *Women's Studies Int. Forum*, vol. 16, n. 1, pp. 1–9, 1993. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/027753959390076L>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar**. 94 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987. p. 19-24.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise discursiva em educação. **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Autores Associados, nº 114, p.197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

FILHO, Joao Batista de Oliveira. **Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em dois CMEIS da cidade de Natal – RN**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Edição Graal. Rio de Janeiro, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault – Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Política e educação: ensaios/Paulo Freire**. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GAMA, Claudio Oliveira da. **A influência dos padrões contemporâneos de corpo para estudantes do Ensino Médio**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, 2016.

GAMSON, Joshua. “As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa”. In: DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa -Teorias e abordagem**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Artemed, 2006.

GIFFIN, Karen. **A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a05v10n1.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30 – 42.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10ª ed. Editora Record. Rio de Janeiro, 2007.

GROSSI, Mirian Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. **Revista Antropologia em Primeira Mão**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia social, n. 75. Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 2004, pp. 4-37.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acessado em 25/01/2019 às 15h19min.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: J. G. Aquino (Coord.), **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. Summus. São Paulo, 1998. pp. 119-134. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2399/2126>>. Acesso em: 22 de março de 2019.

JUNQUEIRA, R.D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. IN: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília-DF: MEC/UNESCO, 2009. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária—ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**, Rio Grande, RS, Ed. da FURG, 2017. p. 2552. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro_debates_contemporaneos_e_educacao_sexualidade.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2019.

KIMMEL, M.S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, out. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2019.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Homofobia, cultura e violências: a desinformação social. **Revista Interações**, v. 9, n. 26, Número Especial, 2013. p. 129-151. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3361>>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

LACAN, Jacques, “A Significação do falo” In: **Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

LACAN, Jacques. **O seminário. Livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b. Seminário empreendido em 1957 e 1958.

LAQUEUR, Thomas: **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LIMA, Rarielle Rodrigues. **Relações de gênero no espaço da Educação Física escolar no Município de Pio XII – MA**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al.(org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LOURO, G. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2000, pp. 59-75.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jun./dez. 2001b.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições** [online]. 2008, vol.19, n.2, pp.17-23.

LUDKE, M.; ANFRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Alberto Magno Moreira. **Educação e diversidade sexual: a (in) visibilidade nos planos de ensino da área de ciências humanas e suas tecnologias no Ensino Médio maranhense São Luís**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2016.

MARTINS, Walkíria. **Gênero e sexualidade na formação docente: um estudo a partir do currículo**. EDUFMA, São Luís, 2017.

DA MATTA, Roberto. "Tem pente aí?" Reflexões sobre a identidade masculina. In: CALDAS, Dario (org.). **Homens**. São Paulo: SENAC, 1997. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/104/96>>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. **Rev. Estud. Fem.** vol.16, n.2, 2008. pp.333-357. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2019.

MENDES, Vanderlei da Silva. **Os corpos e os processos de docilização na educação: uma leitura foucaultiana**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teóricoanalítica. In: LOPES, Marta Julia; MEYER, Dagmar; WALDOW, Vera Regina (orgs.). **Gênero & saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.41 -51.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. “Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações”. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11 – 29.

MEYER, Dagmar. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 1, jan/fev, 2004, p. 13-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672004000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

MISKOLCI, Richard. "Não ao Sexo Rei: da estética da existência foucaultiana à política queer". In: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2011. v. 1. p. 47-68.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre Teoria Queer. **Florestan**. São Carlos. n. 2, p. 08, 2014. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62/pdf_23>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922017000300725&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**, 8 (2), 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

NOLASCO, S. **Um "homem de verdade"**, pp. 13-29. In D Caldas (org.). *Homens*. Editora Senac, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, C. **Morre adolescente espancado dentro do Instituto de Educação**. Hoje em dia, 2018. Disponível em <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/morre-adolescente-espancado-dentro-do-instituto-de-educac%C3%A7%C3%A3o-1.673040>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2019.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Tradução de Rita Terezinha Schimidt.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23- 45.

PASSOS, Adriano Martins Rodrigues dos. **Performances e performatividades: negociações sobre gênero e sexualidade nas aulas de educação física.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2014.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença - uma introdução.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PIAGET, J. A **Epistemologia Genética.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

PRADO, Vagner Matias do. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da educação física.** 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

IEMA. **Proposta Pedagógica das Unidades Plenas do IEMA.** Disponível em: <<http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/PROPOSTA-PEDAG%C3%93GICA-DO-IEMA-2017.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

REIS, Cristina d'Ávila. **Currículo escolar e gênero: a construção generificada de corpos e posições de sujeitos *meninos-alunos*.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+.** Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. Disponível em: < <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. Diálogos Educacionais.** v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

ROSA, Graciema. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 17-30.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer.** Tradução e notas: Guacira Lopes Louro. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, Josue Leite dos. **Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na educação básica.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2013.

SANTOS, Lucas Silvestre dos. **Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2017.

SANTOS, Welson Barbosa. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária.** 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

SCHUTZ, Monique Cristina Fancener Hammes. **Dispositivos e seus efeitos sobre os corpos: cenas de uma escola municipal de Blumenau.** 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan Wallach. **O enigma da igualdade.** Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, nº 1: janeiro-abril/2005.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 28, Dossiê Sexualidades Disparatadas, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual.** Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaco da. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar.** 236 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Pamplona Renata. **Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, Paulo Cesar Garré. **Estratificação social, escolar e linguística.** São Luís: EDUFMA, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **Gênero e Diversidade na Escola - GDE:** investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. 153 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

VILLARINHO, M. V., PADILHA, M. I., *Et al.*, Políticas públicas de saúde face à epidemia da AIDS e a assistência às pessoas com a doença. **Revista Brasileira de Enfermagem.** Brasília, 2013. p. 271 – 277.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo.** Tradução de Caio Ludvik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O pesquisador Arthur Furtado Bogéa (pesquisador mestrando) e a pesquisadora Iran de Maria Leitão Nunes (professora orientadora) vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, **estão convidando** seu filho ou o menor pelo qual você é responsável _____, para participar da pesquisa intitulada **Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?** Nesta pesquisa pretendemos analisar como os discursos sobre gênero que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar, atuam na constituição generificada de corpos a partir de referências de masculinidades e processam marcadores de diferenças nos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA da cidade de Bacabeira – MA. Para tal, temos como objetivos específicos: identificar quais os discursos sobre gênero são produzidos e reproduzidos pelos alunos do IEMA de Bacabeira; evidenciar os atos corporais apresentados e a significação atribuída pelos sujeitos a esses atos durante as atividades escolares; analisar os marcadores de diferenciação (re)roduzidos a partir dos discursos de gênero revelados no lócus da pesquisa.

Para esta pesquisa adotaremos como procedimentos de coleta de dados a realização observações na escola e de entrevistas com os alunos. As observações serão feitas durante as aulas de sociologia, nos intervalos para lanches, almoços e em outras atividades extraclasse que ocorram. As observações serão registradas de forma escrita em diário de campo e serão observados apenas os alunos do sexo masculino. Esse mesmo critério será usado nas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão realizadas na própria escola em local e horário previamente acertado e tendo o cuidado para não prejudicar as atividades escolares do participante. As entrevistas só serão gravadas se o participante der autorização expressa para isso.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em: interferência na vida e na rotina dos participantes, invasão de privacidade, responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; perda de autocontrole e integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, divulgação de dados confidenciais e tomar o tempo do participante ao responder a entrevista. Porém, tomaremos todas as medidas para evitar e/ou amenizar esses riscos ao garantirmos o acesso aos resultados individuais e coletivos, minimizaremos desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantindo que o pesquisador esteja habilitado ao método de coleta dos dados, ficando atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, assegurando a

confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, assumindo a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos, garantindo que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano ao sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento, garantindo que os sujeitos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, garantindo a divulgação pública dos resultados da pesquisa, garantindo que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos sujeitos participantes da pesquisa, assegurando a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e garantindo que as informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente para a finalidade prevista neste projeto e conforme aprovação no TCLE.

A pesquisa contribuirá para a ampliação do campo dos estudos de gênero e mais especificamente aos estudos sobre masculinidades. Ajudará a perceber como os discursos que circulam no cotidiano do espaço escolar atuam na configuração de masculinidades e assim poderá se perceber processos de exclusão, violência, *bullying* e outras formas de punir, adestrar, normalizar e controlar alunos que não se encaixam nos padrões normativos. Isso poderá ajudar as escolas a desenvolver estratégias de combate e prevenção as essas práticas, assim como promover uma prática educativa voltada para o respeito e tolerância à diversidade. De forma indireta, todos esses serão benefícios que atingirão os participantes da pesquisa e, diretamente, pretendemos dar voz aos participantes da pesquisa, silenciados no espaço escolar e situá-los como sujeitos históricos, políticos, sociais, possuidores de direitos e merecedores de respeito.

Em virtude de estarmos fazendo uma pesquisa com seres humanos, nos comprometemos a seguir todos os procedimentos éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais nos processos de coleta de dados e nos demais procedimentos adotados no desenvolvimento desta pesquisa (Resolução nº 501/2016). Desse modo, reconhecemos a liberdade e a autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, respeitaremos os direitos humanos e não praticaremos nenhuma forma de arbítrio ou autoritarismo, assim como respeitaremos os valores e identidades culturais, sociais, morais, religiosos, gênero e sexualidade, bem como os hábitos e costumes dos participantes da pesquisa.

Outrossim, nos comprometemos a não cometer nenhum tipo de preconceito e discriminação. Nos comprometemos, ainda, a garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, dando total esclarecimento sobre seu sentido e implicações, assim

como total confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Nos comprometemos a prestar qualquer esclarecimento, tirar dúvidas e disponibilizar qualquer material produzido pela pesquisa, tendo o participante o direito de ter qualquer informação sobre os processos de coleta de dados e demais procedimentos da pesquisa. Nesse sentido, garantimos que de forma alguma será utilizada, por parte do pesquisador, qualquer informação obtida na pesquisa que possa prejudicar os seus participantes. Assumimos, portanto, o compromisso de propiciar assistência e eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Para participar da pesquisa, o/a Senhor (a) e o menor participante não terão nenhum custo e nem receberão nenhum tipo de vantagem financeira, ficando assegurado ao participante que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação de mestrado do pesquisador e através da produção de artigos e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, os participantes não serão identificados e fica garantido aos participantes total sigilo quanto aos seus nomes e informações confidenciais. Ao responsável e ao participante é garantida a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação previa. A participação do menor é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o participante é tratado pelo pesquisador ou pela escola.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Senhor (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução nº 501/2016 do CEP/CONEP, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato
_____, responsável pelo menor
_____, fui informado(a) dos objetivos
da pesquisa **“Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?”**

de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Confirmando em dar meu consentimento para a participação do menor pelo qual sou responsável. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador: Arthur Furtado Bogéa

Endereço: Rua Diamantina, quadra 58, casa 04. Bairro: Parque Araçagy. São José de Ribamar.

Telefone: (98) 99239-8470

E-mail: arthurbogéa@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFMA – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal do Maranhão

Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-040

São Luís – MA

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

São Luís, _____ de _____ de 2019

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O senhor está sendo **convidado** pelo pesquisador Arthur Furtado Bogéa (pesquisador mestrando) e pela pesquisadora Iran de Maria Leitão Nunes (professora orientadora) vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, a participar como voluntário da pesquisa **Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?** Nesta pesquisa pretendemos analisar como os discursos sobre gênero que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar, atuam na constituição generificada de corpos a partir de referências de masculinidades e processam marcadores de diferenças nos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA da cidade de Bacabeira – MA. Para tal, temos como objetivos específicos: identificar quais os discursos sobre gênero são produzidos e reproduzidos pelos alunos do IEMA de Bacabeira; evidenciar os atos corporais apresentados e a significação atribuída pelos sujeitos a esses atos durante as atividades escolares; analisar os marcadores de diferenciação (re)produzidos a partir dos discursos de gênero revelados no lócus da pesquisa.

Para esta pesquisa adotaremos como procedimentos de coleta de dados a realização observações na escola e de entrevistas com os alunos. As observações serão feitas durante as aulas de sociologia, nos intervalos para lanches, almoços e em outras atividades extraclasse que ocorram. As observações serão registradas de forma escrita em diário de campo e serão observados apenas os alunos do sexo masculino. Esse mesmo critério será usado nas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão realizadas na própria escola em local e horário previamente acertado e tendo o cuidado para não prejudicar as atividades escolares do participante. As entrevistas só serão gravadas se o participante der autorização expressa para isso.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em: interferência na vida e na rotina dos participantes, invasão de privacidade, responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; perda de autocontrole e integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, divulgação de dados confidenciais e tomar o tempo do participante ao responder a entrevista. Porém, tomaremos todas as medidas para evitar e/ou amenizar esses riscos ao garantirmos o acesso aos resultados individuais e coletivos, minimizaremos desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantindo que o pesquisador esteja habilitado ao método de coleta dos dados, ficando atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a

não utilização das informações em prejuízo dos participantes, assumindo a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos, garantindo que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano ao sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento, garantindo que os sujeitos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, garantindo a divulgação pública dos resultados da pesquisa, garantindo que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos sujeitos participantes da pesquisa, assegurando a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e garantindo que as informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente para a finalidade prevista neste projeto e conforme aprovação no TCLE.

A pesquisa contribuirá para a ampliação do campo dos estudos de gênero e mais especificamente aos estudos sobre masculinidades. Ajudará a perceber como os discursos que circulam no cotidiano do espaço escolar atuam na configuração de masculinidades e assim poderá se perceber processos de exclusão, violência, *bullying* e outras formas de punir, adestrar, normalizar e controlar alunos que não se encaixam nos padrões normativos. Isso poderá ajudar as escolas a desenvolver estratégias de combate e prevenção as essas práticas, assim como promover uma prática educativa voltada para o respeito e tolerância à diversidade. De forma indireta, todos esses serão benefícios que atingirão os participantes da pesquisa e, diretamente, pretendemos dar voz aos participantes da pesquisa, silenciados no espaço escolar e situá-los como sujeitos históricos, políticos, sociais, possuidores de direitos e merecedores de respeito.

Em virtude de estarmos fazendo uma pesquisa com seres humanos, nos comprometemos a seguir todos os procedimentos éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais nos processos de coleta de dados e nos demais procedimentos adotados no desenvolvimento desta pesquisa (Resolução nº 501/2016). Desse modo, reconhecemos a liberdade e a autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, respeitaremos os direitos humanos e não praticaremos nenhuma forma de arbítrio ou autoritarismo, assim como respeitaremos os valores e identidades culturais, sociais, morais, religiosos, gênero e sexualidade, bem como os hábitos e costumes dos participantes da pesquisa.

Outrossim, nos comprometemos a não cometer nenhum tipo de preconceito e discriminação. Nos comprometemos, ainda, a garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, dando total esclarecimento sobre seu sentido e implicações, assim

como total confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Nos comprometemos a prestar qualquer esclarecimento, tirar dúvidas e disponibilizar qualquer material produzido pela pesquisa, tendo o participante o direito de ter qualquer informação sobre os processos de coleta de dados e demais procedimentos da pesquisa. Nesse sentido, garantimos que de forma alguma será utilizada, por parte do pesquisador, qualquer informação obtida na pesquisa que possa prejudicar os seus participantes. Assumimos, portanto, o compromisso de propiciar assistência e eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Para participar da pesquisa, o Senhor não terá nenhum custo e nem receberá nenhum tipo de vantagem financeira, ficando assegurado que se vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não neste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, o direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação de mestrado do pesquisador e através da produção de artigos e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, o senhor não será identificado e fica garantido total sigilo quanto ao seu nome e informações confidenciais. Ao senhor é garantida a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação previa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é tratado pelo pesquisador ou pela escola.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução nº 501/2016 do CEP/CONEP, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado dos objetivos da pesquisa “**Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Concordo em dar meu assentimento para a participação na pesquisa. Recebi uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador: Arthur Furtado Bogéa

Endereço: Rua Diamantina, quadra 58, casa 04. Bairro: Parque Araçagy. São José de Ribamar.

Telefone: (98) 99239-8470

E-mail: arthurbogéa@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFMA – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal do Maranhão

Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-040

São Luís – MA

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

São Luís, _____ de _____ de 2019

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA GESTORA DO IEMA BACABEIRA



DECLARAÇÃO

Eu Ana Claudia Oliveira Santos, na qualidade de responsável pela **Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA – Unidade Plena** da cidade de Bacabeira autorizo a realização de a pesquisa intitulada “Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades? ”, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Arthur Furtado Bogéa**, sob orientação da Professora Doutora Iran de Maria Leitão Nunes e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Bacabeira, 30 de outubro de 2018.

Ana Claudia Oliveira Santos
Gestora Geral - IEMA Bacabeira
Mat. 2192326

Década Internacional para os Afrodescendentes (2015-2024)
Década Internacional Água para o Desenvolvimento Sustentável (2018-2028)

Avenida Jerônimo de Albuquerque, nº 61, Quadra Comercial C,
Loteamento Quitandinha, Bairro, Cohafuma, CEP 65074-199 - São Luís-MA

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DE ENSINO DO IEMA

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
Ciência e Cultura



Membro das
Escolas
Associadas
da UNESCO

DECLARAÇÃO

Eu Elinaldo Soares Silva, na qualidade de responsável pelo **Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia – IEMA** da Cidade de Bacabeira autorizo a realização de pesquisa intitulada “Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades”, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Arthur Furtado Bogéa**, sob orientação da Professora Doutora Iran de Maria Leitão Nunes e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Bacabeira, 13 de dezembro de 2018.

ELINALDO SOARES SILVA
Diretor de Ensino - IEMA
Matrícula: 1298777

Década Internacional para os Afrodescendentes (2015-2024)
Década Internacional Água para o Desenvolvimento Sustentável (2018-2028)

Avenida Jerônimo de Albuquerque, nº 61, Quadra Comercial C,
Loteamento Quitandinha, Bairro, Cohafuma, CEP 65074-199 - São Luís-MA

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DO REITOR DO IEMA



DECLARAÇÃO

Eu, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada, Magnífico Reitor do Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?”**, a ser realizada no IEMA UP Bacabeira, sob a responsabilidade do pesquisador **Arthur Furtado Bogéa**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, orientado pela Prof^a Dra. Iran de Maria Leitão Nunes e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

São Luís, 21 de março de 2019

Assinatura

Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada
Reitor do Instituto Estadual de Educação,
Ciência e Tecnologia do Maranhão
Matrícula: 2469435

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ALUNOS

TEMA: Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?

OBJETIVO GERAL: Analisar como os discursos sobre gênero, produzidos e reproduzidos no espaço escolar, atuam na constituição generificada de corpos a partir de referências de masculinidades e processam marcadores de diferenças nos alunos do Instituto de Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA da cidade de Bacabeira – MA.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Identificar quais os discursos sobre gênero são produzidos e reproduzidos por alunos no IEMA de Bacabeira;
2. Evidenciar os atos corporais apresentados e a significação atribuída pelos sujeitos a esses atos durante as atividades do IEMA de Bacabeira;
3. Analisar os marcadores de diferenciação produzidos e reproduzidos a partir dos discursos de gênero revelados no *locus* da pesquisa.

CATEGORIAS TEMÁTICAS PRÉ-ESTABELECIDAS

O que quero saber:

1- Os discursos sobre gênero que são produzidos e reproduzidos por alunos;

Questões:

Iniciar pedindo que falem um pouco sobre a escola

Como são os professores

Como é a relação dele com os amigos

Como ele vê a relação dos meninos entre si.

1. Você já teve contato com as temáticas de gênero e sexualidade? Explique.
 - Gênero
 - Masculinidade
 - Diferenças entre homens/mulheres e entre homens/homens

- Jeito de homem
- Seu gênero

2 – O significado dado pelos alunos aos atos corporais apresentados;

Questões:

1. Qual comportamento que algum garoto da escola tem que você diria que é e que não é um comportamento masculino? Explique.
2. Como você vê o comportamento de meninos que se abraçam, se beijam no rosto, andam de mão dadas? Explique sua opinião.
3. Como você explicaria o jeito de alguns garotos:
 - Sentar
 - Cortes de cabelo
 - Uso de adereços
 - A formação de grupos
 - Os esportes
 - Namoros
 - Ameaças de bater

3 - Os marcadores de diferenciação (re)produzidos a partir dos discursos de gênero;

Questões:

1. Existem atividades na escola feitas apenas por meninos? Quais?
2. Alguma vez você já ouviu alguém na escola dizendo para você se comportar de determinada maneira? Conte a situação.
3. Como você definiria os garotos:
 - “Garotos pocs”
 - “Garotos machões”
 - “Garotos pegadores”
 - Outros grupos de garotos
4. Você já sofreu algum preconceito, violência ou discriminação por algum comportamento que você teve na escola?
5. Em algum momento você já se sentiu obrigado a ter um determinado comportamento porque alguém disse que aquele era o comportamento certo para você?