

A Construção das Identidades Masculinas:

O Olhar de Alunos do Ensino Médio

Autor: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Brasília – DF

Março de 2020

A Construção das Identidades Masculinas:

O Olhar de Alunos do Ensino Médio

Autor: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de
Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD como
requisito parcial à conclusão do Curso de
Mestrado em Psicologia

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do
Amaral Madureira

Brasília – DF

Março de 2020

Folha de Avaliação

Autor: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Título: A construção das identidades masculinas: o olhar de alunos do Ensino Médio.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)

Centro Universitário de Brasília

Professora Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco (Membro Externo)

Universidade de Brasília

Professor Dr. Daniel Magalhães Goulart (Membro Interno)

Centro Universitário de Brasília

Professora Dra. Luciana de Oliveira Campolina (Suplente)

Centro Universitário de Brasília

“Homens não choram”

- Pai, eu acho que não sou homem...

Decepcionado, o pai chorou. Aliviado, o filho sorriu,

vendo que o pai também não era.

Gabriel de Araújo Aguiar

Agradecimentos

Por uma escolha que, a princípio, julguei ser pragmática, eu havia decidido não escrever um agradecimento. Já estava cansado de escrever e o Mestrado, aos poucos, se tornava uma tarefa cansativa. No entanto, no contexto de uma Dissertação referente aos estudos das masculinidades, certas escolhas devem ser revistas. De fato, estou cansado, mas acredito que não escrever um agradecimento seja uma forma de esquiva. Uma esquiva de admitir que não consegui fazer tudo sozinho. Que eu tenha falhado e precisei de muito apoio durante a produção desse trabalho. Esquiva de perceber que aquilo que tanto estudei, critiquei e debrucei durante esses últimos dois anos possa estar nas minhas ações. Esquiva de pensar que, talvez, não tenha feito meu melhor ou que o meu trabalho não estivesse bom o suficiente.

Para que eu possa, aos poucos, romper com a masculinidade hegemônica, acredito que eu devo agradecer. Primeiramente, agradecer à minha família. Agradecer à Carol, minha parceira, quem aceitou encarar, comigo, as maiores aventuras. Quem me incentiva, me ajuda, me faz acreditar em mim até quando eu estou prestes a desistir. Quem, hoje, está embarcando comigo na maior jornada que um dia poderíamos pensar: ter um filho.

Agradeço à minha mãe, Sônia, cujos ensinamentos transcendem suas palavras e são presentes em seus atos. “Ter um filho testa o quão consistente somos”, ela me ensinou. Bem, sua ética, empatia, garra e compaixão sempre foram muito consistentes na minha criação. Um dia, espero ensinar ao Nicolas metade do que ela tanto me ensinou. Agradeço, também, à minha irmã, Patrícia, quem, talvez, tenha sido minha primeira professora de metodologia científica, antes mesmo de eu pensar em seguir a área acadêmica. Quem me faz questionar, mas nunca perder de vista a moral. Agradeço a minha avó, Sônia, por aguçar o meu olhar, ao

contemplar o passado, perceber as mudanças necessárias do presente e a sempre acreditar em um futuro melhor.

Agradeço ao meu pai, Mauro, e à minha madrastra, Mercedes, por serem juntos, minha referência de ética profissional e de carinho. Ensinando a importância dos elos familiares, do compromisso, mas também do jogo de "buraco" no final de domingo à noite.

Agradeço, também, aos meus amigos e minhas amigas que sempre me acolheram. Amigos/as que eu admiro muito para além das conquistas que fizeram, mas pelas pessoas que são e o quanto estar com eles/as me faz feliz.

E, ao falar sobre acolhimento, devo um agradecimento, também, à Ana Paula, minha psicóloga. Diversas vezes, a Dissertação foi tema de terapia e, com sua escuta acolhedora, pode me ouvir e me ajudar a lembrar a importância da minha Dissertação para mim. A ajuda em olhar o processo e não somente o produto final.

Agradeço à CAPES pela bolsa, na modalidade taxa. Agradeço aos professores e professoras de Psicologia que tive, seja na Graduação, nos Cursos de Extensão ou agora no Mestrado. E com enorme carinho e admiração, agradeço aos membros da minha banca: Professora Angela Branco, Professor Daniel Goulart e Professora Luciana Campolina.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha incrível orientadora, Ana Flávia, por me ensinar tanto. Ensinações que transcendem a prática acadêmica. Ana Flávia me ensinou sobre como ser assertivo, como me organizar e como escutar e acolher. Como abraçar o meu perfeccionismo, sem perder de vista que jamais serei perfeito. Quem me convidou a participar do Grupo de Estudos "Identidades Sociais, Diversidade e Preconceito", onde pude conhecer tantas pessoas importantes e significativas. Quando me perguntaram "qual é o tipo de professor você gostaria de ser?" a minha resposta foi: "que nem minha orientadora".

Sumário

Introdução	1
Por que pesquisar questões relacionadas às masculinidades?.....	2
Por que uma pesquisa com adolescentes?	6
Por que falar sobre masculinidades no contexto escolar?	9
Objetivo Geral	12
Objetivos Específicos	13
1. A Construção das Identidades Masculinas	14
1.1. Masculinidades, psicologia e cultura: contribuições da Psicologia Cultural	15
1.2. Identidades e masculinidades.....	19
1.3. Masculinidades e preconceito	22
2. Gênero e Masculinidade: Analisando os Conceitos	25
2.1 Sexismo e homofobia: as bases da masculinidade hegemônica.....	29
3. Diversidade e Educação: Construindo uma Cultura de Paz nas Escolas	33
3.1 As dimensões afetivas da educação.....	35
3.2 A escola como um espaço contraditório.....	37
3.3 “Escola Sem Partido”: uma escola neutra é possível?.....	40
3.4 A produção acadêmica em Psicologia na desconstrução dos preconceitos e na construção de uma cultura de paz nas escolas	43
4. Metodologia	48
4.1 Pesquisa qualitativa em Psicologia: uma nova Epistemologia	50
4.2 Participantes.....	55
4.3 Materiais e instrumentos.....	57
4.4 Procedimentos de construção das informações.....	57
4.5 Procedimentos de Análise.....	60
5. Resultados e Discussão	62
5.1 A masculinidade hegemônica em discussão	62
5.2. Outras possibilidades de se vivenciar as masculinidades	81
5.3 A escola e suas contradições.....	89
5.4 Imagens e dinâmicas enquanto recursos metodológicos férteis.....	101
Considerações Finais	116
Referências Bibliográficas	120
Anexos	128
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	129
Anexo B – Termo de Assentimento	131
Anexo C – TCLE Para Responsáveis Legais	133
Anexo D – Imagens Estáticas Seleccionadas	135
Anexo E – Roteiro do Grupo Focal	136
Anexo F – Complemento de Frases	139
Anexo G – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	140

Resumo

O presente estudo buscou analisar questões relativas à construção das identidades masculinas a partir do relato de alunos do Ensino Médio. Para tanto, foi conduzido um grupo focal de quatro encontros com oito adolescentes do sexo masculino, alunos de uma escola pública do Distrito Federal. Após a realização dos encontros, construiu-se quatro categorias analíticas temáticas: 1) a masculinidade hegemônica em discussão; 2) outras possibilidades de se vivenciar a masculinidade; 3) a escola e suas contradições; e 4) imagens e dinâmicas enquanto recursos metodológicos férteis. A partir dos resultados analisados, pôde-se observar que os participantes associam a masculinidade hegemônica com o uso da violência. A entrada no mercado de trabalho foi vista com muito apreço e o estereótipo do homem enquanto o provedor da família era frequente na fala dos participantes. No entanto, houve também relatos de interesse dos participantes em ter relações mais próximas com os pais e o desejo futuro em exercer uma paternidade mais ativa. A escola foi vista pelos participantes como sendo uma forma de preparo para o ingresso no Ensino Superior e, conseqüentemente, a esperança de melhores ofertas e condições de trabalho. Os participantes comentaram terem gostado de participar das dinâmicas e, a partir das imagens selecionadas, foi possível abordar vários temas pertinentes à pesquisa de forma descontraída e acolhedora. Nesse sentido, intervenções que incentivam o diálogo e considere a voz dos/as estudantes é de fundamental importância para a promoção de uma cultura de paz nas escolas.

Palavras-chave: masculinidades; adolescência; educação.

Abstract

The present study sought to analyze issues related to the construction of male identities in the school context from the perspective of high school students. Therefore, Focus Group sessions were conducted with eight male high school students from a public school in the Federal District. After the meetings, four analytical categories were constructed: 1) Hegemonic Masculinity under discussion; 2) Other Possibilities of Experiencing Masculinity; 3) School and its Contradictions; and 4) Images and Dynamics as Fertile Methodological Resources. From the analyzed results, it can be observed that the participants associate hegemonic masculinity with the use of violence. Participants viewed entry into the job market with much appreciation, and the stereotype of men as the family provider was frequent in their speech. However, there were also reports of participants' interest in having closer relationships with their fathers and in exercising an active parenthood in the future. Participants viewed education from an optimistic perspective, and considered it a way to enter higher education and, consequently, the hope for better job offers and working conditions. Participants also commented that they liked to participate in the dynamics and, from the selected images, it was possible to address various topics relevant to the research in a relaxed and welcoming way. In this sense, interventions that encourage dialogue and consider the voice of students are of fundamental importance for the promotion of a culture of peace in schools.

Key-words: masculinities; adolescence; education.

Introdução

Peço licença ao leitor ou leitora para começar essa Dissertação de uma forma pouco usual nos contextos acadêmicos. Gostaria de iniciar compartilhando uma história de cunho pessoal, mas com valiosas contribuições para reflexão. Em 2013, meu padrasto foi diagnosticado com um câncer no pâncreas já em estado avançado. Os dois meses seguintes, entre o seu diagnóstico e seu falecimento, foram momentos muito intensos. Meu padrasto sempre prezou pela dignidade humana, então não foi de se espantar que ele mesmo decidiu parar o tratamento quando percebemos que não haveria uma cura.

Nas semanas que ele esteve em cuidados paliativos ele quis ficar em casa e nós, sua família, prontamente acatamos e acomodamos a casa para receber os equipamentos médicos e os/as profissionais de saúde que vinham acompanhá-lo. Talvez pelo conforto de estar em casa, talvez por perceber que o quadro clínico dele apenas se deteriorava, nas semanas em que meu padrasto esteve nos cuidados paliativos pudemos conversar e estreitar (ainda) mais os laços.

Com minha mãe e avó, meu padrasto pouco se queixava, somente em alguns momentos, especificamente aqueles de profunda dor. Já comigo, o único outro homem da casa, ele se sentia mais à vontade para falar de outras frustrações, como a falta de libido, por exemplo. Em uma das últimas conversas que tivemos, meu padrasto fez questão de reunir a família para fazer a separação de bens e dizer a quem iria destinar cada objeto. A mim, ficou a televisão e as palavras: “quando eu for, cuide da sua mãe, cuide da sua irmã e cuide da casa. Pois você será o homem da casa”.

Ao ouvir essas palavras pensava: “minha mãe é uma mulher adulta, um exemplo para mim de independência e autonomia. Minha irmã é mais velha e já está bem mais situada profissionalmente do que eu. O que *eu* posso fazer para cuidar delas?”.

Por outro lado, também sentia: agora a responsabilidade é minha. Devo cuidar que nada falte, devo proteger minha família e garantir o bem-estar de todos/as. Afinal, eu era o homem. Essa era a tarefa que cabia ao meu padrasto, mas que poderia ser herdada exclusivamente por mim, o único outro homem da família. Após essa fala, o medo do meu padrasto morrer trazia subjacente outros medos: o medo de falhar. O medo de não dar conta. O medo de não ser suficientemente homem.

Essa, e tantas outras experiências, levaram-me a questionar: o que é ser homem na nossa sociedade? O que é esperado dos homens e quais as consequências por não atingir essas expectativas? Como que esse modelo de masculinidade tem sido vivenciado por tantos meninos, adolescentes e homens no Brasil e mundo afora? Como somos ensinados a ser homem? Esse ensino cabe às famílias? Aprendemos a ser homens nas escolas?

São muitas as inquietações referentes à(s) masculinidade(s) e seria pretensão demais querer responder a todas perguntas apresentadas com uma pesquisa somente. Cabe, então, delimitar o problema de pesquisa. Na presente pesquisa, espera-se explorar a seguinte questão: como alunos do Ensino Médio compreendem o papel da escola na construção de suas identidades masculinas?

Tal problema de pesquisa, no entanto, abre espaço para outras perguntas, por exemplo: 1) por que pesquisar questões relacionadas às masculinidades?; 2) por que uma pesquisa com adolescentes?; e 3) por que falar sobre masculinidades no contexto escolar? Explorar tais questões é de fundamental importância para a compreensão do problema de pesquisa.

Por que pesquisar questões relacionadas às masculinidades?

A masculinidade, conforme é compreendida atualmente, é marcada pela violência (Bourdieu, 2002; Parker, 1991; Zanello, 2018). O “Mapa da Violência 2016 Por Armas de

Fogo”¹, um estudo que agrupa para análise dados recolhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Organização Mundial de Saúde (OMS), identificou que 94,4% das vítimas por arma de fogo são homens (Waiselfiz, 2016).

No estado de São Paulo, o “Movimento Paulista de Segurança no Trânsito”² elaborou um banco de dados com informações dos acidentes de trânsito na capital e nos 645 municípios do estado. Os dados são analisados mensalmente com informações relativas à quantidade de fatalidades e o perfil dos acidentes e das vítimas. Entre os dados analisados, entre 2015 e fevereiro de 2019, 81,36% dos óbitos eram do gênero masculino.

A nota técnica produzida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014), “Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da saúde”³ sistematizou dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), gerido pelo Departamento de Análise de Situação de Saúde (Dasis), da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), e do Ministério da Saúde (MS). A partir dos dados analisados, o estudo é enfático ao afirmar que “a maioria esmagadora dos agressores é do sexo masculino, independentemente da faixa etária da vítima (...)” (p. 9).

Diversos outros estudos poderiam ser citados e inúmeros outros dados analisados. No entanto, a partir dos exemplos mencionados, já é possível identificar que os homens são os que mais estupram. Os homens são os que mais matam. E os homens são os que mais morrem. A violência associada à masculinidade, portanto, não atinge apenas o outro, mas também atinge os próprios homens.

Afirmar que os homens estão propensos a maiores índices de violência não quer dizer, no entanto, que todo homem seja violento (Connell, 2000). Cabe pensar criticamente nos contextos sociais que contribuem para o surgimento de comportamentos violentos nos

¹ Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

² Disponível em: <http://www.infosiga.sp.gov.br/Home/InfoMapaRelatorio>

³ Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notatecnicadiest11.pdf

homens, assim como o efeito dessas condições nas vivências das masculinidades, como o machismo, por exemplo.

O machismo contribui para o surgimento de comportamentos violentos nos homens. O machismo legitima que homens estuprem. O machismo justifica que homens matem. E o machismo é uma das causas pelas quais tantos homens morrem. Refletir, portanto, sobre questões de gênero, sobre a forma como homens e mulheres são socializados/as em nossa sociedade, é essencial para a promoção de uma cultura de paz. Como afirma a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche (2015, p. 29):

O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é *muito* estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são – porque eles têm que ser, como se diz na Nigéria, *homens duros* (grifos da autora).

O trecho citado exemplifica bem como eu me senti ao ouvir do meu padrasto que deveria assumir o papel de “homem da casa”. Cabe pensar, portanto, como outros homens pensam sobre as questões referentes à masculinidade?

Um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas – Mulheres (ONU, 2016) buscou analisar as opiniões de homens sobre a masculinidade. A pesquisa era composta por duas etapas, sendo a primeira uma revisão bibliográfica sobre a temática de gênero e masculinidades assim como uma pesquisa qualitativa que contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com estudiosos/as e profissionais da área estudada. Nessa etapa foram realizadas, também, entrevistas semiestruturadas com 150 homens abordados nas ruas

de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Já na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa quantitativa *online*, entre os meses de fevereiro a abril de 2016, que contou com 20.800 participantes de todos os estados do país. A pesquisa teve uma participação proporcional de homens e mulheres. Os/as participantes tinham entre 16 e 60 anos de idade (ONU, 2016).

A partir dos questionários online, o estudo analisou que 45,5% dos homens participantes relataram que gostariam de se expressar de modo menos rígido ou agressivo, mas não saberiam como. 43% dos homens gostariam de ter mais cuidado com a aparência sem se sentirem julgados. Além disso, 77% dos homens participantes relataram que se preocupam com a aparência, mas optam por não falar sobre isso. 56,5% dos homens gostariam de ter uma relação mais próxima com os amigos, expressando mais afeto e podendo falar sobre seus sentimentos e dúvidas. 54% dos homens entrevistados gostariam de ter mais liberdade para explorar hobbies, talentos ou opções de carreira pouco usuais sem serem julgados como “frouxos” ou pouco ambiciosos. Ademais, 44% dos homens sentem pressão por serem responsáveis pelo sustento da casa (ONU, 2016).

Os dados analisados pelo estudo, citado anteriormente, sintetizam a masculinidade hegemônica a partir da seguinte metáfora: a caixa dos homens. Dentro da “caixa” haveria todas as características que compõem o que o homem deve ser. O homem deve ser heterossexual, deve falar firme, deve ser forte e corajoso. Deve estar sempre no controle, deve ser ativo e deve ter prontidão sexual. Homens devem saber se defender e nunca chorar. Homens não devem errar e nem desistir, são competitivos e dominantes. O homem é dominador em relação à mulher (ONU, 2016).

Muitos homens são tidos como inferiores ou fracassados por apresentarem características físicas, psicológicas, sexuais ou sociais que estão “fora” da caixa. E caso se comportem de forma contrária ao que é socialmente esperado, podem ser punidos por meio de insultos como “bicha”, ou “mulherzinha” de forma a “empurrá-los” de volta aos limites

estreitos e rígidos estabelecidos na “caixa” (ONU, 2016). A caixa, ilustrada na metáfora do estudo, corresponde ao conceito da masculinidade hegemônica.

Não é de se estranhar que a própria metáfora que o estudo (ONU, 2016) tenha escolhido como representação da masculinidade hegemônica seja uma caixa. Composta por linhas retas e rígidas, a própria figura da “caixa dos homens” não somente delimita a masculinidade hegemônica, como também reforça os estereótipos associados à esse modelo de masculinidade.

Masculinidade hegemônica é compreendida como um modelo específico de masculinidade, considerado como algo a ser conquistado e reafirmado por pessoas do gênero masculino. Para “merecerem” suas identidades masculinas, meninos e rapazes devem, constantemente, afastar de si quaisquer traços ou comportamentos que possam ser vistos como femininos. Nesse sentido, “a masculinidade hegemônica se constitui, então, como um modelo ideal, praticamente irrealizável, que subordina outras possíveis variedades de masculinidades e exerce um efeito controlador no processo de constituição de identidades masculinas” (Junqueira, 2009, p. 20).

Analisar as implicações da masculinidade hegemônica na construção das identidades masculinas é de suma importância, principalmente quando consideramos um momento específico do desenvolvimento humano: a adolescência.

Por que uma pesquisa com adolescentes?

Conforme mencionado anteriormente, a presente Dissertação busca analisar como alunos do Ensino Médio compreendem o papel da escola na construção de suas identidades masculinas. Espera-se que o/a estudante ao ingressar no Ensino Médio esteja passando pela adolescência.

Caracterizada como um período de transição entre a infância e a vida adulta, a adolescência é muito associada às mudanças corporais que ocorrem na puberdade. No entanto, a adolescência vai além da maturação fisiológica em si, ela é, também, um fenômeno psicossociológico que ocorre inserido em determinado contexto histórico e cultural (Madureira, 2012).

Nas sociedades ocidentais, como a sociedade brasileira, por exemplo, observa-se um prolongamento da escolaridade obrigatória e um adiamento do ingresso dos/as adolescentes na “vida adulta” (Madureira, 2012). Analisar, portanto, como adolescentes enxergam o papel da escola e suas vivências nos contextos escolares é de fundamental importância, uma vez que é nesse contexto onde muitos/as adolescentes irão passarão cerca de 12 anos de suas vidas.

Pesquisas na Psicologia sobre a adolescência, em diferentes contextos sociais também são essenciais, ao considerarmos que a adolescência é um momento caracterizado pela intensidade em que as identidades pessoais são construídas (Cole & Cole, 2004; Madureira, 2002). Cabe mencionar que a constituição da identidade ocorre ao longo de toda a trajetória de vida da pessoa, não sendo específica apenas à adolescência. Afinal, a identidade é fluida e passível de mudanças (Louro, 2000; Moreira & Câmara, 2010; Woodward, 2009), conforme será explorado adiante.

Ainda sobre adolescência e a construção da identidade, Cole e Cole (2004) afirmam, que é durante a adolescência que:

(...) os jovens precisam reconciliar seus próprios ideias emergentes com o mundo como ele realmente é. Precisam, também, reconciliar sua visão de quem eles querem ser com quem eles são e têm sido. No processo, chegam à sua própria percepção pessoal do eu e da identidade. (p. 661).

As amizades se tornam referências identitárias importantes, assim como a comprovação da lealdade às crenças e valores compartilhados pelos grupos sociais significativos no qual a pessoa se sente pertencente (Madureira, 2002). Ademais, as amizades tornam-se importantes polos de compartilhamento de informações e experiências, principalmente sobre temas considerados tabus, como a sexualidade.

Um estudo quantitativo conduzido por Gubert e Madureira (2013), buscou investigar a iniciação sexual de adolescentes do gênero masculino em Concórdia, Santa Catarina. Os/as pesquisadores/as aplicaram um questionário com perguntas fechadas e mistas. Participaram 340 adolescentes, entre 14 e 19 anos de seis escolas do Ensino Médio. Todos/as os/as participantes haviam assinado ou entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis assinarem.

Entre os dados analisados por Gubert e Madureira (2013) cabe destacar que 69,6% dos participantes haviam tido a primeira relação sexual entre os 14 e 16 anos, enquanto 23,6% alegaram ter a primeira relação entre 11 e 13 anos e apenas 6,4% em idades mais tardias. Segundo os/as autores, no entanto, tais dados discrepam das análises identificadas em estudos anteriores. Uma possível razão considerada pelos/as autores é que diante das “demandas de gênero sobre o jovem do sexo masculino no sentido de comprovar sua masculinidade heterossexual mantendo relações sexuais com uma mulher o mais cedo possível, pode ter havido exageros na indicação da idade à primeira relação sexual” (p. 2250). Outro dado analisado no estudo em questão faz referência à influência ou pressão dos amigos como motivador da iniciação sexual.

Um dado analisado que merece a devida atenção diz respeito às fontes de obtenção de informação sobre sexualidade que os jovens participantes declaravam consultar. Segundo Gubert e Madureira (2013), a primeira fonte que os jovens buscavam para tirar suas dúvidas

eram os amigos (39,4%), a televisão ocupava o segundo lugar (18,20%), seguida pela casa (14,4%) e, em último lugar, a escola (12,4%).

Infelizmente, não é de se estranhar que a escola ocupe a quarta, e última, posição para os alunos. Em um estudo conduzido, em duas etapas, por Madureira (2007), a autora aplicou questionários que foram respondidos por 122 professores/as de sete escolas públicas do DF (1ª etapa). Em seguida, convidou 10 professores/as de duas escolas que contribuíram na primeira etapa da pesquisa a participarem de entrevistas individuais semiestruturadas e quatro reuniões de grupo focais, que totalizaram oito reuniões, quatro reuniões em cada escola.

A autora identificou uma lacuna na formação de professores/as para lidar com questões relacionadas a gênero e sexualidade. Quando o assunto era abordado, muitos/as professores/as baseavam-se em suas experiências pessoais ou como um tópico relacionado apenas às aulas de biologia, considerando o funcionamento fisiológico e os riscos de doenças sexualmente transmissíveis ou uma gravidez indesejada. A dimensão afetiva e prazerosa da sexualidade era silenciada. O que, segundo a autora, não respondia as dúvidas dos/as estudantes e, portanto, contribuía para um distanciamento entre o discurso dos/as professores/as e o universo dos/as adolescentes (Madureira, 2007).

Parece, portanto, existir um distanciamento entre os adolescentes e os/as professores/as que atuam na Educação Básica. Abordar tais temas nas escolas torna-se, então, uma tarefa essencial.

Por que falar sobre masculinidades no contexto escolar?

As implicações da masculinidade hegemônica estão associadas às relações de poder e dominação e encontram-se presentes em diversos espaços e instituições sociais, dentre eles a escola. Segundo Junqueira (2009), ao buscarem validar sua masculinidade, alunos utilizam de um variado arsenal, desde piadas e injúrias até atos de violência física. Dessa forma, segundo

o autor, “é razoável supor que, na escola, *a homofobia produza efeitos sobre todo o alunado*” (p.19; grifo do autor).

Diversos estudos quantitativos (UNESCO, 2004; Castro, Abramovay & Silva, 2004; Abramovay, Cunha & Calaf, 2009) indicam dados alarmantes no que se refere a práticas violentas em relação a grupos minoritários, como mulheres e membros da comunidade LGBT dentro dos contextos escolares.

Por exemplo, a pesquisa “O perfil dos professores” realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2004) analisou, a partir de questionários entregues a 5.000 professores/as em todos os estados brasileiros, que 59,7% desses/as profissionais consideravam como inadmissível uma pessoa ter experiências homossexuais.

No mesmo ano, Castro, Abramovay e Silva (2004) aplicaram questionários, realizaram entrevistas individuais e grupos focais em escolas públicas em 27 estados e no Distrito Federal. A análise dos dados indicou que dentre uma lista de seis atos violentos, o item “bater em homossexuais” foi considerado como o menos violento para alunos do gênero masculino. Para as alunas, o mesmo item apareceu como o terceiro colocado. O percentual de alunos que não gostariam de ter um/a colega homossexual é significativamente mais alto do que o das alunas. Em Vitória, por exemplo, o percentual dos alunos é de 44,9% ao passo que o das alunas do mesmo estado é 13,1%.

Não somente os/as estudantes demonstram rejeitar colegas homossexuais em sala, como também as famílias dos/as alunos/as. Responsáveis do gênero masculino indicam ter maior rejeição ao filho ou filha ter um/a colega homossexual em sala, do que comparado às responsáveis do gênero feminino (Castro, Abramovay & Silva, 2004).

No Distrito Federal, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) realizaram observações em sala, aplicaram questionários e coordenaram grupos focais com professores/as, alunos/as e

demais agentes escolares, das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os dados analisados indicam que a forma de discriminação mais vista pelos/as estudantes é a violência contra pessoas homossexuais. Entre os meninos, há um destaque: 44,4% dos alunos não gostariam de ter um colega homossexual em sala. Em comparação, apenas 14,9% das meninas relataram que não gostariam de ter um colega homossexual em sala.

Os dados analisados em diferentes pesquisas no contexto escolar (UNESCO, 2004; Castro, Abramovay & Silva, 2004; Abramovay, Cunha & Calaf, 2009) evidenciam a estreita relação entre a masculinidade hegemônica e a homofobia. Os meninos, os professores e os pais indicam ter maior aversão ao convívio com homossexuais nas escolas do que as meninas, as professoras e as mães. Afinal, para provarem sua masculinidade, meninos e rapazes não somente devem rejeitar quaisquer traços socialmente considerados femininos, mas devem, também, exaltar sua heterossexualidade. Nesse sentido, a homofobia cumpre um papel significativo na construção da masculinidade hegemônica (Borrillo, 2009), conforme será explorado adiante.

Logo, compreender as masculinidades, para além da masculinidade hegemônica, é uma tarefa essencial para a problematização da violência homofóbica e de gênero. Afinal, a masculinidade agressiva e violenta raramente será a única forma de masculinidade presente em um determinado contexto (Connell, 2000).

Segundo Chauí (2017), a violência opera 1) pelo uso da força para ir contra a natureza de alguém, 2) contra a vontade e espontaneidade de alguém, 3) na valorização de atos de violência, 4) como atos de transgressão contra a justiça e 5) como um ato de brutalidade, abuso físico e/ou psicológico pautado em relações de opressão e intimidação. Resume a autora, “a violência é presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro (...)” (p. 36). Logo, a violência se opõe à ética. Nesse sentido, priorizar práticas éticas no convívio com a diferença é um posicionamento contra ações violentas.

Sendo assim, ações educacionais que promovam o reconhecimento de outras formas de masculinidade são essenciais ao combate à violência e à promoção de uma cultura de paz nas escolas. As pesquisas acadêmicas, portanto, devem ser norteadas por um compromisso ético e de oposição às práticas violentas. Nesse sentido, os esforços científicos podem contribuir, de forma significativa, oferecendo análises que auxiliam na prevenção da violência, como também propondo estratégias efetivas de enfrentamento à violência.

Segundo Madureira e Branco (2012), os conhecimentos produzidos nos contextos acadêmicos devem contribuir na concretização de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, o conhecimento científico deve ser um instrumento no combate a preconceitos e práticas discriminatórias e deve contribuir, também, na ressignificação de crenças e valores que sustentam práticas violentas e a suposta superioridade de determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica pelo seu compromisso ético. Afinal, se os homens estão gerando sofrimento e sofrendo devido à ideologia patriarcal que reforça a masculinidade hegemônica; se os adolescentes vivenciam momentos intensos de constituição de suas identidades e não enxergam as escolas como um espaço de escuta e acolhimento; e se as escolas estão produzindo e reproduzindo práticas discriminatórias de gênero e sexualidade, é necessário e urgente investigar estratégias que atuem na desconstrução da masculinidade hegemônica.

A seguir são apresentados os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Objetivo Geral

Analisar questões relativas à construção das identidades masculinas a partir do relato de alunos do Ensino Médio.

Objetivos Específicos

- Analisar as crenças dos alunos sobre expectativas sociais ancoradas na masculinidade hegemônica.
- Analisar com os alunos outras formas de se vivenciar a masculinidade, para além da masculinidade hegemônica, visando a promoção de uma cultura de paz em diversos contextos sociais.

1. A Construção das Identidades Masculinas

No museu do Louvre, em Paris, há um retrato grandioso de uma figura histórica. Suas pernas estão cruzadas, acentuadas por meias de seda e sustentadas por ligas. Nos pés, sapatos brancos de salto vermelho e fivelas de diamantes. As roupas, suntuosas, são azuis com flores-de-lis bordadas em amarelo. A gola e os punhos, cobertos por delicadas sedas. Na cabeça, uma peruca preta com madeixas que caem aos ombros.

Para o/a leitor/a, a figura de uma mulher pode vir à mente. Afinal os apetrechos descritos estão muito associados às vestimentas utilizadas tipicamente por mulheres hoje em dia. No entanto, a figura relatada corresponde ao rei Louis XIV no quadro “Retrato de Louis XIV com Trajes de Coroação”⁴ pintado por Hyacinthe Rigaud em 1701.

Os trajes utilizados pelo monarca francês em seu retrato não são por acaso. A peruca e os sapatos com salto disfarçam a altura do rei, passando a impressão de imponência. As vestes e acessórios buscam refletir a glória e a pompa pertencentes, exclusivamente, à monarquia da época. Esses e tantos outros detalhes poderiam ser descritos, indicando a maestria de Rigaud em utilizar símbolos em suas obras que caracterizem a dominação e o poder associados à figura do rei. Louis XIV, possivelmente, seria um exemplo de masculinidade a ser cobiçada em seu tempo. No entanto, caso um homem utilizasse as mesmas vestimentas hoje em dia, ele seria alvo de chacota e “olhares tortos”.

O quadro citado serve para exemplificar como o contexto histórico e cultural atua na nossa percepção e na construção dos nossos valores. Afinal, conforme demonstrado, a própria forma como nos identificamos enquanto homens ou mulheres está situada em uma determinada cultura e contexto histórico. Um olhar atento para o contexto cultural é

⁴ Acesso à reprodução da pintura em questão disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/o-retrato-do-absolutismo-monarquico/>

imprescindível para uma análise psicológica de diversos temas socialmente relevantes, como a própria constituição das identidades masculinas, por exemplo.

1.1. Masculinidades, psicologia e cultura: contribuições da Psicologia Cultural

A partir do referencial teórico da Psicologia Cultural, compreende-se que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, possuem uma gênese social. Ou seja, o nosso desenvolvimento enquanto humanos não ocorre pura e simplesmente pela maturação biológica, mas na participação na cultura (Bruner, 1997; Madureira & Branco, 2005, 2012; Pino, 2005; Vigotski, 1991).

Segundo Bruner (1997), a cultura exerce um papel *constitutivo* no desenvolvimento humano. Os seres humanos participam na cultura e desempenham suas funções psicológicas superiores por meio dos artefatos fornecidos pela cultura. A discussão sobre cultura apontada por Bruner (1997) dialoga bem com a Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz. Buscando ultrapassar o binômio “biologia x cultura”, Geertz (1989) propõe que não existe uma natureza humana independente da cultura.

Ainda segundo Geertz (1989), a Antropologia deve ser entendida como uma ciência interpretativa, em busca de significados. Logo, o conceito de cultura defendido pelo autor é essencialmente semiótico e o seu olhar é direcionado à dimensão simbólica da ação social. Nesse sentido, o autor afirma: “um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com um equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie” (Geertz, 1989, p. 33).

Em sintonia com a discussão sobre cultura desenvolvida por Bruner (1997) e por Geertz (1989), Madureira e Branco (2005) propõem uma definição de cultura como:

(...) um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). A emergência da cultura – relacionada ao advento do trabalho social e da linguagem – propiciou ao ser humano a possibilidade de um aprendizado coletivo, que é transmitido através das gerações, mediante um processo dialético entre estabilidade e transformação (p. 101).

A Psicologia Cultural, enquanto uma perspectiva sociocultural construtivista, baseia-se nas contribuições de Piaget, principalmente no que refere ao papel ativo dos sujeitos e seu potencial de transformar o meio que vivem (Manzini & Branco, 2017). Mas também baseia-se nas contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski e colaboradores/as na compreensão do desenvolvimento enquanto um fenômeno dinâmico, complexo e inserido em um determinado contexto histórico e cultural (Madureira & Branco, 2005).

Sobre a forma como os humanos e a cultura interagem, Valsiner (2012) aponta duas visões sobre o estudo da cultura na Psicologia: a psicologia transcultural e a psicologia cultural. O autor tece uma série de críticas à psicologia transcultural, um ramo da psicologia tradicional que enxerga a pessoa como pertencente à cultura. Nessa visão, a cultura seria compreendida como uma entidade monolítica e estática que levaria a conclusões falaciosas e tautológicas ao buscar transformar rótulos descritivos em uma essência explanatória.

Afinal, se as pessoas pertencem às culturas, seria possível comparar culturas ao comparar pessoas. Ademais, a cultura, segundo os pressupostos da psicologia transcultural, apresentaria uma homogeneidade qualitativa. Nesse sentido, todos/as os membros de determinada cultura partilhariam as mesmas características culturais. A cultura seria também

marcada por sua estabilidade temporal, logo, as características culturais seriam as mesmas ao longo do tempo. Dessa forma, mesmo diante de mudanças históricas, as culturas seriam caracterizadas por sua estabilidade (Valsiner, 2012).

Em contrapartida, o modelo defendido pela psicologia cultural compreende a cultura como pertencente ao sistema psicológico da pessoa (Valsiner, 2012). Logo, em termos de pesquisa, em vez de se considerar a cultura como uma variável externa que influencia as ações do sujeito, para a psicologia cultural, a cultura é compreendida como constituição do próprio sujeito (Madureira & Branco, 2012).

Conforme exposto anteriormente, fora dos contextos socioculturais, não seria possível a emergência das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Nesse sentido, “a cultura, portanto, não *influencia* apenas o desenvolvimento humano: a cultura constitui o sujeito psicológico, marcando de forma profunda o seu desenvolvimento e conferindo-lhe o seu caráter humano” (Madureira & Branco, 2005, p. 92: grifo das autoras).

A cultura pertence ao sistema psicológico e desempenha uma função dentro dele. Conforme a pessoa participa dos contextos sociais, a cultura oferece materiais e ferramentas que orientarão os modos pelos quais ela irá pensar, sentir, falar e agir. Nesse sentido, a forma como as pessoas interagem com as outras, e consigo mesmas, é mediada por signos. A Psicologia Cultural, em sua vertente semiótica, inspira-se nas contribuições de Charles Pierce ao compreender que os signos são fabricados por mentes e que as mentes operam por meio de signos. A *mediação semiótica*, portanto, é um princípio explicativo de fundamental importância no estudo das funções psicológicas superiores que atuam tanto em um nível intrapsicológico quanto interpsicológico (Valsiner, 2012).

Por meio do uso de signos, os seres humanos são capazes de se distanciar dos contextos imediatos e concretos da vida. A mediação semiótica, portanto, age nas interações de sujeitos no fluxo irreversível do tempo, possibilitando uma relação que transcende o “aqui

e agora”, tanto em nível interpsicológico, como em nível intrapsicológico. Tal aspecto da mediação semiótica, que é “cognitiva e afetiva ao mesmo tempo, permite que o sistema psicológico considere contextos do passado, imagine contextos no futuro e assuma a perspectiva de outras pessoas (sob a forma de empatia)” (Valsiner, 2012, p.32).

Portanto, conforme discutido, a cultura deve ser entendida mais como um processo do que como uma entidade fixa (Valsiner, 2012). O processo cultural é dialético, transitando na tensão entre a estabilidade e a transformação. Se, por um lado, a cultura possibilita a transmissão de conhecimentos e saberes entre as gerações; por outro lado, a cultura também é transformada pela ação criativa de grupos sociais e indivíduos (Madureira & Branco, 2005, 2012).

Então, não cabe pensar a cultura como algo que determinaria as ações humanas, os pensamentos ou os sentimentos. A cultura não é uma instância homogênea que se impõe aos indivíduos. As mensagens culturais, na verdade, são constantemente reelaboradas, modificadas e retificadas nas interações cotidianas entre indivíduos, orientando as interações entre os sujeitos e os contextos sociais. Logo, para a Psicologia Cultural, é preferível pensar a relação entre o desenvolvimento humano e a cultura com base no conceito da *canalização cultural* ao invés do conceito de determinismo cultural (Madureira & Branco, 2005).

As formas como a cultura e as normas sociais são transferidas, portanto, não ocorrem de forma unidirecional, em que a informação transmitida é fixa. Tal forma de transmissão corresponderia às máquinas. A transmissão cultural é bidirecional e as informações compartilhadas estão em constante processo de transformação e inovação (Valsiner, 2012). O modelo da transmissão cultural bidirecional pressupõe que as mensagens culturais no processo de transmissão cultural são ativamente transformados pelos/as participantes, demonstrando o olhar sistêmico da psicologia cultural (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2012).

Nesse sentido, cabe destacar o potencial da cultura para a transmissão de aprendizagens coletivas que são permeadas pelo embate entre a estabilidade e a transformação pela ação humana (Madureira & Branco, 2005). Considera-se, portanto, o potencial da ação dos sujeitos na cultura, o que possibilita a construção do novo. No contexto do presente trabalho, tal pressuposto é de fundamental importância ao considerarmos o conceito da masculinidade hegemônica.

Se a cultura fosse qualitativamente homogênea e determinasse como as pessoas deveriam agir, não haveria porquê questionar a masculinidade hegemônica – entendendo essa enquanto um padrão dominante e modelo único de masculinidade a ser seguido. No entanto, se pensarmos a cultura como canalizadora da ação humana em determinada direção, é possível pensarmos em estratégias de intervenção em direções contrárias. A Psicologia Cultural, portanto, é uma teoria coerente com os objetivos do presente trabalho por considerar o papel ativo dos sujeitos na sua relação com o contexto social em que estão inseridos, como no caso da construção das identidades masculinas.

1.2 Identidades e masculinidades

Conforme fora explorado anteriormente, os artefatos culturais canalizam as ações dos sujeitos em determinadas direções sem, no entanto, desmerecer o papel ativo dos sujeitos na sua relação com o ambiente – ora sendo modificado, ora modificando-o. Tal visão é de fundamental importância quando focalizamos a construção das identidades. Possivelmente, o/a leitor/a possa estranhar o uso do termo “construção” quando me refiro às identidades. Afinal, construímos nossas identidades ou nascemos com uma determinada identidade?

No senso comum, há uma visão da identidade como correspondente ao o que a pessoa é. Como se a identidade de uma pessoa a caracterizasse. “Fulano *sempre* foi assim; Esse é o

jeito dele/a” e assim sucessivamente. Tal conceito compreende a identidade como sendo, praticamente, imutável. A identidade pertenceria à essência da pessoa, ao “núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (Hall, 2009, p. 108).

As mudanças sociais e econômicas, principalmente relacionadas ao fenômeno da globalização, no entanto, questionaram a visão da identidade enquanto uma essência do sujeito (Hall, 1998). Conforme aponta Woodward (2009): “o desenvolvimento global do capitalismo não é, obviamente, novo, mas o que caracteriza sua fase mais recente é a convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades que, ao redor do mundo, são expostas ao seu impacto” (p.21).

Discordando de uma visão essencialista sobre a identidade, Madureira e Branco (2007) compreendem as identidades sociais como sendo “[relacionadas] às posições que o sujeito assume na complexa rede de significações culturais, ao sentimento de pertencimento a um determinado grupo social de referência” (p. 82). A visão proposta pelas autoras, e compartilhada por vários/as autores/as na contemporaneidade (Hall, 1998; Woodward, 2009) enxerga as identidades a partir do seu caráter *relacional*.

No entanto, subjacente ao caráter relacional, as identidades são também marcadas pelas diferenças. A partir do momento que nos sentimos pertencentes à determinado grupo social, tendemos a deixar de considerar outros grupos. E, possivelmente, poderemos buscar formas de demonstrar nossa identificação a certos grupos sociais. Como no retrato de Louis XIV, os apetrechos utilizados pelo monarca buscavam associá-lo a determinado grupo social: a realeza. A identidade, portanto, é marcada simbolicamente pela diferença (Woodward, 2009).

Segundo Silva (2009), identidade e diferença são fenômenos interdependentes e resultados dos atos de criação linguística. Afinal, a identidade e a diferença precisam ser *nomeadas* para existirem. Fora dos contextos culturais, a identidade perde seu sentido.

Faz-se mister analisar, então, a relação dos indivíduos com os contextos sociais, ao abordar a temática das identidades. Em sincronia com as discussões da Psicologia Cultural, a Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001) considera o *self* para além de uma entidade fechada em si, mas sim como um processo que se estende aos outros e à sociedade, do qual esse *self* também faz parte. Nesse sentido, a visão de *self* defendida por Hermans (2001) não é de um *self* estável e fixo, mas sim como uma variedade de partes, de vozes, de personagens e diferentes posicionamentos que se relacionam entre si.

Nesse sentido, as pessoas constroem diferentes posições de Eu (*I positions*) a partir de alguma situação específica. Cabe salientar, também, que as posições de Eu adotadas pelos sujeitos não são, necessariamente, harmoniosas (Hermans, 2001). Há hierarquias, relações de dominação e subordinação entre as diferentes posições (Valsiner, 2012).

Para o estudo das masculinidades, a Teoria do *Self* Dialógico contribui para a construção de um olhar aprofundado sobre o sujeito em relação ao contexto social, sem perder de vista a autonomia dos indivíduos. Ademais, conforme fora discutido anteriormente, a masculinidade hegemônica é associada a uma gratificação fantasiosa e caracterizada por ser normativa. No entanto, poucos homens conseguem, de fato, exercê-la em todos os momentos. Pensar os diferentes posicionamentos de Eu que homens podem exercer é essencial para desconstruirmos práticas ancoradas no preconceito.

1.3. Masculinidades e preconceito

As contribuições da Psicologia Cultural possibilitam uma análise de indivíduos e grupos, integrando as histórias de vida dos sujeitos e levando em conta os fatores biológicos e os fatores culturais que orientam as ações sociais tanto em nível interpsicológico como intrapsicológico.

Nesse sentido, Valsiner (2012) propõe a Teoria dos Campos Afetivos como um modelo dinâmico que busca integrar as dimensões biológicas, culturais e subjetivas. Valsiner, indica cinco níveis articulados no fluxo das experiências humanas, partindo de um nível 0, fisiológico e concreto, até o nível 4, que seria um campo afetivo semiótico de maior grau de generalização (hipergeneralização) e abstração. É no nível 4 que os preconceitos e valores são internalizados.

O psicólogo norte-americano, David Myers (2014), define preconceito como atitudes negativas em relação a determinado grupo ou indivíduos que compõem esse grupo. Preconceitos são, geralmente, ancorados em estereótipos. Define-se estereótipos como generalizações apressadas e imprecisas. Se, por um lado, os estereótipos cumprem uma função em termos de economia cognitiva, simplificando nossa relação com o mundo e indicando o que podemos esperar de determinada situação, por outro lado, muitas vezes, os estereótipos são imprecisos (Myers, 2014).

Quando postos em ação, os preconceitos se tornam discriminações. Cabe destacar, no entanto, que preconceitos possuem raízes histórico-culturais e afetivas e podem ser compreendidos como fronteiras simbólicas rígidas que atuam como barreiras culturais entre pessoas e grupos sociais (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012; Madureira & Branco, 2015).

Existem diversas fronteiras simbólicas nos contextos sociais que delimitam, de forma semipermeável, as diferenças entre os indivíduos e os grupos sociais. No entanto, quando tais fronteiras se tornam rígidas e impedem qualquer tipo de troca respeitosa com determinados grupos ou indivíduos, desqualificando-os, os preconceitos são postos em ação, levando a ações de discriminação (Madureira & Branco, 2015). As barreiras simbólicas sustentadas pelo preconceito cumprem uma função social na preservação das hierarquias e desigualdades historicamente estabelecidas entre distintos grupos. Conforme discutido por Madureira e Branco (2012):

(...) para a manutenção das hierarquias e desigualdades sociais é fundamental que tais fronteiras sejam respeitadas, não importando o preço pago em termos de sofrimento psíquico. Afinal, a pessoa sentir-se inferiorizada ou desqualificada por defeitos pressupostos não é, certamente, uma experiência agradável (p. 131).

A desconstrução de preconceitos é uma tarefa árdua, pois não envolve apenas processos cognitivos que possam ser contestados com argumentos racionais, os preconceitos são também sustentados por processos afetivos e emocionais. Cabe destacar que os preconceitos, portanto, não são invenções individuais, mas construções históricas que desempenham funções de delimitar rigidamente as fronteiras simbólicas, assim como manter as hierarquias e desigualdades entre os diversos grupos sociais (Madureira & Branco, 2012).

Retomando a discussão da Teoria dos Campos Afetivos, desenvolvida por Valsiner (2012), Madureira e Branco (2012) sugerem que é no nível 4 em que há um maior investimento das instituições sociais em termos de processos de canalização cultural das práticas e normas sociais hegemônicas. Justamente por envolverem um maior nível de generalização é que as instituições sociais investem no nível 4. Logo, os preconceitos e

valores são, também generalizados e sentidos nos demais níveis. As contribuições da Psicologia Cultural acerca das complexas relações entre cultura, preconceitos e desenvolvimento psicológico auxiliam na compreensão dos processos identitários envolvidos nas raízes históricas e afetivas dos preconceitos.

2. Gênero e Masculinidade: Analisando os Conceitos

Como bem lembra Louro (1998)⁵, as palavras têm histórias. “Gênero”, como todas as palavras, possui sua história. No caso, sua história está intrinsecamente ligada ao movimento feminista. Usualmente, as análises históricas sobre o movimento feminista compreende-o a partir de distintas “ondas”, como a primeira, a segunda ou a terceira onda do movimento. Bento (2017), no entanto, propõe uma análise sobre os estudos e as políticas feministas a partir da sua relação com o tema da diferença sexual.

A primeira “onda” do movimento feminista diz respeito ao movimento sufragista, iniciado na Inglaterra em 1897. Tal movimento organizado por mulheres – em sua maioria brancas e pertencentes à classe média e alta – reivindicava o direito ao voto universal. Rapidamente, o movimento originário na Inglaterra espalhou-se por diversos países ocidentais tendo como principais objetivos – além do voto - questões relacionadas à organização familiar, oportunidades iguais de estudo e acesso a determinadas profissões (Louro, 1998). Para Zanello (2018), o movimento sufragista conferiu foco ao incômodo de algumas mulheres com a forma como os papéis de gênero eram definidos, possibilitando a organização e o planejamento de formas de contestá-los, tais como nos meios acadêmicos.

Bento (2017), por outro lado, inicia o estudo do movimento feminista a partir do que a autora denomina de “estudos universais”. Ou seja, a concepção universal da dominação masculina *versus* a exclusão das mulheres. Seria, esse, um estudo “universal” por basear-se na diferença binária e biológica entre machos e fêmeas. Segundo a autora, “as posições

⁵ Segundo as informações disponíveis nas “orelhas” do livro “Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista” (Louro, 1998), Guacira Lopes Louro é historiadora e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e uma referência brasileira importante no que se refere os estudos de gênero, sexualidade e educação. Ainda na década de 1990, Louro fundou e coordenou o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE).

universais reforçavam, em certa medida, a essencialização dos gêneros, uma vez que tendiam a cristalizar as identidades em posições fixas e universais” (p. 65).

A “segunda onda”, por sua vez, remete ao final da década de 1960, graças à inserção de pesquisadoras nos contextos acadêmicos. É nesse contexto em que o feminismo passa a se debruçar para além das preocupações sociais e políticas, preocupando-se, também, com análises teóricas. Diversas pesquisas e trabalhos científicos foram realizados buscando analisar as desigualdades históricas e culturais entre homens e mulheres, para além do essencialismo biológico. Sendo assim, pesquisadoras feministas adotaram o termo “gênero” para assinalar a construção social do feminino e do masculino (Louro, 1997; Zanello, 2018).

Segundo Zanello (2018), dois pilares epistemológicos se fazem importantes na segunda onda do movimento feminista, a saber: 1) a diferença entre os sexos é um fato, mas a construção social a partir de tais diferenças dá sentido ao uso do termo “gênero” e; 2) a noção de identidade como algo substancial, marcada principalmente pela constância. Ainda segundo a autora, durante a segunda onda a categoria “mulher” ganha especial destaque em seu uso.

Já para Bento (2017), o segundo marco dos estudos e das políticas feministas corresponderia à transição do olhar universal para o “relacional de dois”. É nesse contexto, situado ao longo da década de 1980, em que os estudos sobre as relações de gênero se consolidam e a discussão sobre “a mulher”, enquanto uma categoria universal, se amplia de forma crítica considerando, então, diferentes formas de ser mulher. Outros fatores relacionados à construção das identidades de gênero passam a ser debatidos e contemplados.

Ainda segundo Bento (2017), é nesse período que surge, também, outro campo de investigação para os estudos de gênero: as masculinidades. É nesse contexto que a autora opta por chamar tal movimento de “relacional de dois”, uma vez que é baseado na premissa de que o masculino e o feminino se constituem em relação ao outro e a si simultaneamente. Ou seja, para além de um estudo sobre homens em oposição às mulheres, é estudado,

também, a relação entre os próprios homens (e.g. homem branco em relação ao homem negro) e as próprias mulheres.

Butler (2017) problematiza as questões de gênero e, principalmente, o uso essencialista do termo “mulher” como sujeito do feminismo. Refletindo sobre política e representação, a filósofa estadunidense argumenta que gênero está relacionado às questões raciais, de classe, étnicas, sexuais e regionais. Nesse sentido, “(...) se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida” (Butler, 2017, p. 21).

Butler (2017) questiona, inclusive, a própria diferença sexual, anatômica, biológica. Na visão da filósofa estadunidense, a biologia não é um fato que antecede a história. Ou seja, a própria forma como enxergamos e compreendemos a biologia é a partir do referencial teórico de um determinado contexto histórico. Para Butler, a noção de uma diferença sexual implica em uma construção de gênero (Zanello, 2018).

Nesse sentido, Joan Scott (1995, p. 115) afirma que:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (...).

Já o último marco teórico dos estudos e movimentos feministas, segundo Bento (2017) corresponde à transição do “relacional de dois ao plural”. Para a autora, esse período é marcado, principalmente, pelos questionamentos de autoras/es sobre os vínculos entre gênero, sexualidade e subjetividade. Nesse sentido, há também, uma visão do corpo humano

enquanto um significante em constante processo de construção de significados. Ou seja, não há corpos “livres”, que não sejam perpassados por práticas discursivas e sociais. Nas palavras da autora:

A materialidade do corpo deve ser analisada como efeito de um poder, e o sexo não é aquilo que alguém tem ou uma descrição estatística. O Sexo é uma das normas pelas quais a pessoa se torna viável, que qualifica o corpo para a vida no interior do domínio do humano (Bento, 2017, p. 71).

A breve análise apresentada indica como o termo gênero é revolucionário. Digo isso em dois sentidos. Primeiro, por ser fruto de uma revolução liderada por mulheres reivindicando direitos para as mulheres. Segundo, por ser um marco importante em termos de análise teórica e social.

Gênero, portanto, é um conceito que serve como uma ferramenta analítica e política. É uma categoria de análise no sentido em que aborda os contextos culturais envolvidos no processo de tornar-se homem ou mulher, sendo, portanto, um importante conceito para diversas áreas das Ciências Humanas, incluindo a Psicologia. Além disso, gênero é também uma categoria relacional e política. Afinal, as identidades de gênero são construídas de forma relacional tanto nas interações entre homens e mulheres, quanto nas relações intragênero (Parker, 1991). Sendo que tais relações são construídas de forma articulada com as relações de poder (Louro, 1998; Madureira, 2010).

Considerar, portanto, as relações de poder entre os gêneros requer analisar criticamente a construção social das masculinidades e das feminilidades e evidenciar os mecanismos sociais de controle e subordinação a eles envolvidos. A violência cometida contra mulheres, sustentada pela dominação masculina, além de física é também simbólica.

Destaco que violência simbólica (Bourdieu, 2001) não é sinônimo de uma violência fictícia. A violência simbólica é real e tem implicações nos processos de socialização que atribuem significados que exaltem o masculino em detrimento do feminino. Considerar, portanto, as dimensões simbólicas da dominação masculina é de fundamental importância no estudo da masculinidade hegemônica, uma vez que essa é sustentada por duas formas específicas de preconceito e dominação: o sexismo e a homofobia (Borillo, 2009; Junqueira, 2009; Welzer-Lang, 2001).

2.1 Sexismo e homofobia: as bases da masculinidade hegemônica

A visão da dominação do masculino e, conseqüentemente, a compreensão da masculinidade hegemônica enquanto um padrão a ser seguido é comumente reproduzido pelo senso comum. No entanto, conforme ressaltado por Connell e Messerschmidt (2005), a masculinidade hegemônica não pode ser vista como “normal”, ao menos utilizando termos estatísticos. Afinal, poucos conseguem segui-la. Ainda assim, ela possui uma significativa influência normativa. Ao definir um padrão de como o homem deve agir, pensar, sentir e falar, a masculinidade hegemônica requer que os homens se posicionem diante dela e legitima, ideologicamente, a subordinação feminina. Segundo Oliveira (1998, p. 15):

(...) apesar de ser própria a apenas um pequeno grupo concreto, a masculinidade hegemônica é sustentada e mantida por um amplo segmento da população masculina em função da *gratificação fantasiosa* de fazer parte do poder que ela proporciona, além, é claro, dos motivos concretos, tal como poder retirar daí benefícios (melhores salários e postos, por exemplo) através da dominação institucionalizada masculina em relação às mulheres (grifo próprio).

A masculinidade hegemônica, portanto, deve ser vista como uma forma de aquisição de status e poder. Para tanto, homens devem se posicionar exaltando seu poder e dominação, diante das mulheres e também de outros homens (Oliveira, 1998). Para Welzer-Lang (2001), as relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres, como entre os próprios homens, se baseia no que o autor chamou de um duplo paradigma naturalista: (1) a pseudo-natureza superior dos homens em detrimento às mulheres, que remete à dominação masculina e às fronteiras intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino, mas também à (2) visão heteronormativa, na qual a heterossexualidade é vista como a “normal” e “natural”.

Ou seja, sustentada por um modelo *sexista*, da subordinação da mulher ao homem, a masculinidade hegemônica encontra suporte, também, na *homofobia* (Welzer-Lang, 2001). Borrillo (2009) conceitua a homofobia como sendo “a hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que *supostamente* sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo.” (p. 28; grifo próprio). A homofobia, portanto, não afeta somente gays, lésbicas, bissexuais, ou pessoas trans. A homofobia também afeta aqueles e aquelas que possam aparentar ser gays, lésbicas, bissexuais, ou trans.

Nesse sentido, a homofobia afeta também homens heterossexuais, pois os impede de manter relações mais íntimas com outros homens. Afinal, como indicado na “caixa dos homens”, o homem deve ter controle de suas emoções e ser “vitorioso” (ONU, 2016). Demonstrar sentimentos, ou indicar sinais de fraqueza seriam atributos considerados “femininos” que devem ser negados e rejeitados.

A homofobia, portanto, cumpre um papel fundamental na constituição da identidade masculina. Como recurso de análise, Welzer-Lang (2001) sugere a metáfora da “casa dos homens”. Segundo o autor, quando o menino se separa da mãe e do mundo “feminino”, ele adentra a casa dos homens. Ou seja, os espaços sociais, geralmente, ocupados por outros

homens. Essa transição é fortemente marcada por um processo de homossociabilidade. A partir de brincadeiras, jogos ou competições, muitas vezes de cunho sexual e erótico. O autor comenta:

Nessa casa dos homens, a cada idade da vida, a cada etapa de construção do masculino, em suma está relacionada uma peça, um quarto, um café ou um estádio. Ou seja, um lugar onde a homossociabilidade pode ser vivida e experimentada em grupos de pares. Nesses grupos, os mais velhos, aqueles que já foram iniciados por outros, mostram, corrigem e modelizam os que buscam o acesso à virilidade. Uma vez que se abandona a primeira peça, cada homem se torna ao mesmo tempo iniciado e iniciador (Welzer-Lang, 2001, p. 462).

Adentrar, portanto, a “casa dos homens”, requer acatar as regras e leis da casa, geralmente passada pelos mais velhos. É aprender os códigos, os não-ditos, os ritos, basicamente, é aprender a “ser homem”. Tal processo, ambivalente, é perpassado pelo prazer de estar entre os outros homens e obtenção de privilégios ao qual isso acarreta, mas, também, a submissão ao modelo (Welzer-Lang, 2001).

Segundo Oliveira (1998), o núcleo da masculinidade hegemônica é sustentado em quatro pilares, a saber: 1) os homens devem ser diferentes das mulheres; 2) os homens devem ser superiores aos demais; 3) aos homens há a necessidade de ser (ou parecer ser) independente e autoconfiante; e 4) aos homens há a necessidade de ser mais poderoso do que os demais, mesmo que para isso seja necessário o uso da violência.

O processo de socialização masculina ocorre, frequentemente, a partir da constante negação da feminilidade. A virilidade não é algo adquirido, mas conquistado. Nesse sentido, o homem deve negar, constantemente, a feminilidade e também deve rejeitar a

homossexualidade (Welzer-Lang, 2001). Segundo Borrillo (2009, p. 35), “o defeito mais grave da maquinaria destinada a produzir a virilidade é a produção de um homossexual”.

A homofobia e o sexismo, portanto, são duas faces de uma mesma moeda. Nesse sentido, a homofobia – em particular a masculina - atua na “vigilância do gênero”, evitando qualquer gesto, comportamento ou desejo que possa ultrapassar os limites da “caixa dos homens” (Borrillo, 2009; ONU, 2016). Compreender como a masculinidade hegemônica se sustenta é de fundamental importância para analisarmos possíveis formas de prevenção de atos de violência praticados por homens contra si, contra os próprios homens ou - o que se tem visto mais frequentemente – contra as mulheres. Nesse sentido, as escolas apresentam um papel de fundamental importância nas sociedades letradas para a valorização da diversidade, conforme é explorado a seguir.

3. Diversidade e Educação: Construindo uma Cultura de Paz nas Escolas

(...) a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural (Gusmão, 2003, p. 94).

A escola é um espaço perpassado por muitas expectativas. Muitas famílias esperam que seus/suas filhos/as desenvolvam uma série de competências para ingressar no mercado de trabalho ou para dar continuidade aos estudos no ensino superior. Muitos educadores/as esperam de seus/suas alunos/as a aprendizagem de conhecimentos e habilidades para a vida social. Nesse sentido, cabe pensar a escola como um espaço de promoção do desenvolvimento humano, abrangendo a cognição, socialização, formação moral e sociocultural (Manzini & Branco, 2017).

As expectativas também são compartilhadas pelos/as estudantes. Em uma pesquisa participante conduzida por Marques e Castanho (2011) com 23 alunos/as de escolas públicas de Heliópolis, bairro periférico São Paulo, as autoras identificaram, na fala dos/as estudantes, a expectativa da escola como um espaço de aprendizado e de melhoria da qualidade da vida. Infelizmente, para aqueles/as participantes, tal expectativa não era alcançada. Os/as estudantes viviam uma realidade distinta. As escolas em que estudavam eram descritas como sendo “cansativas” e era nítido o despreparo do corpo docente, assim como o distanciamento afetivo entre os/as professores/as e os/as alunos/as. As escolas, na visão dos/as participantes, eram notoriamente marcadas por relações interpessoais desrespeitosas.

Os casos analisados por Marques e Castanho (2011) são emblemáticos para pensarmos como se constroem as relações sociais no contexto escolar. Mais precisamente, cito o questionamento de McDermott (1977, p. 203): “o que faz com que a forma de relacionamento entre professores e alunos os impeça de se perceberem como co-participantes do processo educacional, levando-os a se perceber como inimigos?”.

A forma como as relações sociais ocorrem em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Para McDermott (1977), o sucesso escolar está muito além do método pedagógico adotado. Para o autor, o sucesso escolar é permeado pelas relações de confiança estabelecidas entre o/a professor/a e os/as estudantes. Ou seja, a qualidade do relacionamento interpessoal entre os diferentes agentes escolares de modo a alcançar um objetivo comum. Sobre as relações de confiança, McDermott (1977) afirma:

As relações de confiança são estruturadas pelos contextos nos quais as pessoas são requisitadas a se relacionar e onde as relações de confiança ocorrem, o aprendizado se torna uma possibilidade. Onde as relações de confiança não são possíveis, o aprendizado só poderá resultar de um esforço solitário (p. 199)

O que levaria, portanto, as escolas a se tornarem espaços tão rígidos e aversivos? E mais, como atuar na contramão dessa realidade? Considero importante destacar essa última pergunta de modo a não ser levado a uma posição extremista, ou fatalista sobre a educação brasileira. Afinal, somente tecer críticas à educação pode ser muito cômodo, pois destaca-se o que há de errado e ausenta-se da responsabilidade de como mudar essa realidade. Nesse sentido, considero que as pesquisas acadêmicas no contexto da educação devem contribuir na elaboração de estratégias que promovam relações saudáveis e uma cultura de paz nas escolas.

Destacaria como um possível foco de intervenção na desconstrução da masculinidade hegemônica, um olhar atento à escola como um espaço de desenvolvimento humano (Dessen & Polonia, 2007; Manzini & Branco, 2017). Para tanto, faz-se necessário considerar, além da dimensão cognitiva, a dimensão afetiva envolvida nos processos de aprendizagem (hooks, 1999; González Rey, 2008), assim como uma discussão sobre o prazer envolvido nos atos de ensinar e aprender.

3.1 As dimensões afetivas da educação

Ao formular seus currículos, planejar suas atividades, estipular suas regras e normas, professores/as, coordenadores/as pedagógicas, diretores/as e demais agentes escolares não somente visam promover a aprendizagem como também o desenvolvimento de seus/suas alunos/as. O contexto escolar, portanto, é um espaço propício para o desenvolvimento da memória, da criatividade, da associação de ideias, entre outros. Ademais, além dos espaços formais voltados à transmissão de conhecimentos científicos, a escola é também um local de constantes interações. Nesse sentido, pensa-se na escola, também, como um espaço de fomento das habilidades afetivas e morais (Dessen & Polonia, 2007).

Considerar a escola enquanto um espaço de desenvolvimento humano requer pensar, também, em questões relacionadas à sexualidade. Afinal, a sexualidade é um aspecto intrínseco do amadurecimento biológico. No entanto, apesar da sexualidade ser experienciada no âmbito individual, ela é perpassada por questões histórico-culturais sendo, portanto, um aspecto crucial do desenvolvimento humano (Maia, Eidt, Terra & Maia, 2012).

Ademais, a sexualidade vai além do ato sexual em si, pois representa a forma como as pessoas vivenciam seus prazeres e desejos. Logo, a sexualidade não é algo que as pessoas possam simplesmente se “desfazer” ao adentrar a escola. Seja nos/as estudantes, nos/as

professores/as, ou profissionais de apoio, a sexualidade está presente nas escolas (Louro, 1998). As escolas, portanto, são um espaço privilegiado para a discussão sobre sexualidade, esclarecimento de dúvidas e de acesso a informações que possibilitem que jovens alunos e alunas possam vivenciar suas sexualidades de uma forma mais autônoma, respeitosa e consciente (Maia et al, 2007; Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018).

Infelizmente, pouco se fala sobre a sexualidade nas escolas, e muito menos sobre as dimensões prazerosas envolvidas. Na verdade, pouco se fala sobre o prazer nas escolas. Segundo hooks⁶ (1999), o dualismo metafísico ocidental gera uma separação rígida entre mente e corpo. Segundo essa visão, as salas de aulas são vistas como espaços unicamente destinados à mente e às funções cognitivas, em que as sensações corporais devem ser anuladas e não percebidas.

Ao visar somente a cognição, as escolas não estabelecem um diálogo entre o conteúdo a ser estudado e os contextos culturais em que a comunidade escolar está inserida. Nesse sentido, os/as estudantes são vistos de forma homogênea, como se estivessem todos/as dispostos/as a aprender e a fazer as provas para passar de ano. Porém, ignora-se as desigualdades sociais que possam estar vivenciando, as discriminações raciais e de gênero que possam ter vivido, ou suas origens sociais (Gusmão, 2003). Desigualdades, por vezes, diretamente relacionadas ao fenótipo e as marcas corporais dos/as estudantes.

O corpo está presente nas salas de aulas, assim como os sentimentos, as angústias e os prazeres sentidos nele. É um erro, portanto, querer dissociar o prazer do processo educativo. Afinal, a aprendizagem além de envolver processos cognitivos, envolve também processos afetivos (González Rey, 2008). Quantas vezes não vemos alunos/as ou colegas associando seu desempenho acadêmico a partir da relação que estabelecem com o/a professor/a?

⁶ bell hooks, em minúsculo, é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora e acadêmica estadunidense, negra e feminista. O uso do seu nome em letras minúsculas surge como um desafio às convenções linguísticas. Pois, segundo a escritora, o foco de um texto deve ser o conteúdo da escrita e não o nome atrelado.

Comentários, que variam desde “como amo essa aula, sinto prazer em estudar essa matéria!” até “não suporto esse/a professor/a, irei estudar somente para provar que aprendi, mas que não foi graças a ele/a”.

O prazer também está presente na prática docente. Nesse sentido, hooks (1999, p.119) comenta:

Na medida em que nós, professoras e professores, carregamos esta paixão, que tem de estar fundamentalmente enraizada num amor pelas ideias que somos capazes de inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece.

Considerar a dimensão afetiva e prazerosa no contexto escolar leva-nos a pensar nos processos subjetivos envolvidos na aprendizagem. Afinal, a aprendizagem não deve ser baseada na repetição e recriação de um método único para aquisição de conhecimentos. A aprendizagem é um processo dialético e a sala de aula deve ser um espaço de incentivo ao diálogo e à reflexão (González Rey, 2008). Tais medidas são essenciais no debate sobre gênero e sexualidade em sala de aula, indicando potenciais de atuação e intervenção em um contexto tão contraditório e dinâmico como a escola.

3.2 A escola como um espaço contraditório

Apesar do potencial para o questionamento crítico sobre as práticas culturais, as escolas também possuem um potencial distintivo, ou seja, criam e reforçam diferenças entre meninos e meninas. Elas ensinam quais são os gestos, movimentos, expectativas e desejos aceitos socialmente e que devem ser incorporados. Nesse sentido, as escolas não somente

reproduzem concepções culturais de gênero e sexualidade, as escolas também as produzem (Louro, 1998).

O empenho das escolas na produção e reprodução da heteronormatividade ilustra como a discussão sobre a diversidade de gênero e sexualidade é tratada – ou negligenciada. Compreende-se por heteronormatividade os discursos, valores e práticas sociais que exaltam a heterossexualidade, considerando essa como a única e legítima possibilidade de se vivenciar a sexualidade. A heteronormatividade está presente nos livros didáticos, nas formações curriculares e também nas interações na escola (Junqueira, 2010).

Ao mesmo tempo que a escola opera exaltando a heterossexualidade, ela também atua na contenção de manifestações de sexualidades que não correspondam ao padrão hegemônico, heterossexual (Junqueira, 2010; Louro, 1998). Há, portanto, expectativas ambíguas nas escolas. Ao mesmo tempo em que as escolas devem ser “assexuadas”, de modo a negligenciar a dimensão prazerosa da sexualidade e as diversas identidades sexuais, as mesmas devem incentivar a heterossexualidade.

Não é de se estranhar, portanto, que muitas escolas optem por reduzir o exercício da sexualidade à reprodução e suas possíveis consequências, como uma gestação não desejada, ou a propagação de doenças sexualmente transmissíveis. Utilizar um discurso ancorado no modelo biomédico se configura como uma abordagem mais “segura” de falar sobre a sexualidade, silenciando sua dimensão prazerosa e exaltando a heterossexualidade (Madureira & Branco, 2015).

Por mais que diretrizes legais norteassem as ações pedagógicas em prol de valorização da diversidade, como os então extintos Parâmetros Curriculares Nacionais

(Brasil, 1997)⁷, tais documentos não impediram a reprodução cotidiana de um currículo oculto. Silva (2002, p. 78-79) define currículo oculto como sendo:

(...) todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (...). Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (...) aprende - se, no currículo oculto como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.

Logo, por mais que as escolas elaborem seus currículos “oficiais”, práticas cotidianas adentram as escolas e, de forma velada, influenciam nas aprendizagens sociais dos/as estudantes. Nesse sentido, a forma como a escola se organiza, como as regras são aplicadas, ou como o espaço é dividido vão delimitando os “bons” e os “maus” estudantes (Junqueira, 2010).

As discussões sobre gênero e sexualidade devem estar presente nos cursos de formação de professores/as. Afinal, as questões de gênero e sexualidade estão presentes no contexto escolar, pois não são “coisas” que os/as estudantes, professores/as ou demais agentes escolares possam se desfazer ao entrar nas escolas. Entender a sexualidade e, de forma mais ampla, as questões de gênero como questões relacionadas ao desenvolvimento humano é essencial para promoção de uma educação sexual que promova a responsabilidade, a autonomia e o respeito com o próprio corpo, bem como nas interações interpessoais, sem

⁷ Desde dezembro de 2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

negligenciar a dimensão prazerosa do exercício da sexualidade (Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018).

Infelizmente, o cenário político brasileiro atual tem sofrido forte influência de uma onda crescente de práticas autoritárias e obscurantistas. Certos movimentos sociais e políticos ultraconservadores têm buscado impedir a discussão sobre gênero e sexualidade em sala de aula, considerando-a uma forma de abuso ou doutrinação, tal como o projeto “Escola Sem Partido”.

3.3 “Escola Sem Partido”: uma escola neutra é possível?

O projeto de lei 867 de 2015, conhecido como o projeto “Escola Sem Partido” foi proposto pelo então Deputado Federal Izalci Lucas (PSDB-DF). Segundo o deputado, certos/as professores/as e agentes escolares vem utilizando de suas funções profissionais para promoverem partidos e ideologias políticas em sala de aula, aproveitando da escuta cativa dos estudantes. Para Izalci, tais práticas estariam em desacordo com o artigo quinto do Estatuto da Criança e Adolescente que afirma que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração” (Brasil, 1990, p. 1).

Nesse sentido, o projeto de lei proposto busca definir a conduta de professores/as em sala de aula ao explorarem temas socialmente relevantes, de modo a assegurar que os/as alunos/as tenham uma educação “neutra”, em que todas as perspectivas de um mesmo fenômeno sejam contempladas. Além disso, o projeto estabelece punições para os/as professores/as que professarem determinadas posições políticas ou religiosas em sala de aula e propõe que um cartaz seja pendurado em todas as salas para que os/as alunos/as possam vigiar a atuação do/a professor/a e, dessa forma, garantir a (suposta) neutralidade do ensino (Brasil, 2015).

Em princípio, o projeto “Escola Sem Partido” parece ser uma iniciativa interessante para as escolas. De fato, a sala de aula não deve ser um “palanque político” em que determinadas visões político-partidárias sejam exaltadas. No entanto, um olhar atento ao projeto - e à trajetória política daqueles/as que defendem o projeto - indica uma tentativa, no mínimo, preocupante de censura nas salas de aula. A título de exemplo, tomemos a justificativa do projeto de lei, a qual afirma:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (Brasil, 2015, p.5).

Segundo os/as defensores/as do projeto “Escola Sem Partido”, a educação moral sexual caberia, exclusivamente, às famílias. Nesse sentido, caso o projeto seja aprovado, um professor ou professora que aborde questões relacionadas a gênero e sexualidade seria passível de punição, pois estaria contrariando o estipulado no projeto. Tal prática é, especialmente, preocupante ao considerarmos a prevalência do machismo e da homofobia ainda presentes nas escolas (Abramovay, Cunha & Calaf, 2009; Castro, Abramovay & Silva, 2004; Louro, 2004; UNESCO, 2004).

Ademais, cabe mencionar que o projeto “Escola Sem Partido” não tem sido esforço de apenas um parlamentar. Diversos políticos e grupos tem se mobilizado no Congresso, nas câmaras legislativas municipais na implementação do projeto. No ano seguinte à submissão do projeto do deputado Izalci Lucas, em 2016, o então senador Magno Malta (PR-ES) submeteu outro projeto – o Projeto de Lei do Senado número 193 de 2016 - também

intitulado “Escola Sem Partido” ao plenário do Senado. Em seu projeto, o senador Magno Malta é mais enfático em relação às questões de gênero e sexualidade, especificamente, alegando no segundo artigo que:

O Poder Público não se imiscuirá nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (Brasil, 2016, p.2).

Segundo Madureira, Barreto e Paula (2018), o projeto em questão possui um forte embasamento na mentalidade autoritária e fascista. Ademais, na análise das autoras, o projeto “Escola Sem Partido” demonstra diversas incongruências. Primeiramente, o projeto “Escola Sem Partido” é proposto e defendido por determinados partidos políticos. Em segundo lugar, o projeto expressa um mito com base em outro mito. Especificamente: o mito da neutralidade pedagógica é ancorado no mito da neutralidade científica (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Toda produção científica é inserida em um determinado contexto histórico-cultural. Nesse sentido, é inconcebível pensar em uma produção científica “neutra”. Da mesma forma, nenhuma prática pedagógica é neutra. Segundo Paulo Freire (1996), a própria educação visa transformações sociais, sendo ela, portanto, impossível de uma neutralidade política. Afinal, segundo o educador: “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 1996, p.110).

O projeto “Escola Sem Partido”, portanto, apresenta um risco à educação brasileira. Apesar de ser pensado para a Educação Básica, tanto o projeto de lei apresentado por Izalci

Lucas (Brasil, 2015) quanto o projeto apresentado por Magno Malta (Brasil, 2016), contemplam que os dispositivos determinados, no projeto de lei proposto, reverberem nas avaliações de ingresso para o Ensino Superior.

Caso implementado, questiono: como seria a prática de um/a professor/a de graduação em um curso de Psicologia? A título de ilustração: como seria a experiência de um/a professor/a de Psicologia ao falar sobre o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) para uma turma de alunos/as recém-formados/as de um ensino médio regido pela “Escola Sem Partido”? Afinal, a Resolução 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia é enfática ao afirmar em seu parágrafo único: *"os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades"* (CFP, 1999, p. 2). Como promover uma discussão crítica sobre a sociedade se o diálogo e a criticidade podem vir a se tornar crimes? Ademais, qual será o futuro da docência no Ensino Superior?

Considerar, então, o potencial das pesquisas acadêmicas que contemplem tais questões é essencial para subsidiar a atuação de professores/as, psicólogos/as e demais agentes escolares em prol de uma prática voltada à valorização da diversidade e à desconstrução dos preconceitos.

3.4 A produção acadêmica em Psicologia na desconstrução dos preconceitos e na construção de uma cultura de paz nas escolas

A escola é um espaço contraditório. Ao mesmo tempo que é capaz de (re)produzir e reforçar preconceitos e discriminações, ela é também um espaço privilegiado para reflexão crítica, para valorização da diversidade e para a construção de novas formas de pensar e agir (Junqueira, 2009, 2010; Lionço & Diniz, 2009; Louro, 2004; Madureira & Branco, 2012, 2015). As pesquisas conduzidas por Barreto (2016) e Holanda (2016) indicam possibilidades

de atuação na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma cultura de paz nas escolas.

Em sua Dissertação de Mestrado intitulada “A Escola e o seu Papel na Construção de Diferentes Identidades Sociais”, Barreto (2016) buscou analisar, a partir do relato de estudantes do Ensino Médio, como a escola pode contribuir para a construção de diferentes identidades sociais, considerando como marcadores sociais questões relacionadas à identidade de gênero, identidade sexual e pertencimento étnico-racial.

O estudo conduzido por Barreto (2016) difere da maioria das produções acadêmicas por suas contribuições metodológicas e reflexões educacionais. Para atingir o objetivo de sua pesquisa, a autora conduziu grupos focais e oficinas com estudantes do Ensino Médio em uma escola na periferia do Distrito Federal. Ainda são poucos os estudos que contemplem a participação de estudantes (Marques & Castanho, 2011), nesse sentido, a pesquisa da Barreto (2016) contribuiu para a compreensão de como os/as próprios/as estudantes analisam o papel da escola na construção das identidades sociais.

Ademais, nas oficinas conduzidas pela autora, os/as estudantes participantes não somente foram convidados/as a analisar imagens selecionadas pela pesquisadora, como também a produzirem imagens a partir de colagens e argila. A produção de imagens pelos/as estudantes providenciou material de análise sobre como as questões de gênero, sexualidade e raça são compreendidas pelos/as estudantes. Um aluno participante, por exemplo, moldou um pedaço da argila em forma de uma bola e outro pedaço em forma de um retângulo, que ele usou para cobrir essa bola. Em seu relato, o estudante disse que a bola representava a temática da sexualidade na escola e o retângulo representava um pano, indicando como as escolas atuam “cobrindo”, ou silenciando, a expressão desse tema (Barreto, 2016).

Cabe destacar, também, o cuidado da pesquisadora, ao longo da pesquisa, em construir um ambiente acolhedor para promoção de um espaço favorável ao diálogo.

Utilizando tapetes e almofadas, Barreto (2016) buscou modificar o espaço da sala de aula, permitindo que os/as participantes se sentissem mais confortáveis para falar sobre a temática proposta. Pela sua análise, os/as alunos/as demonstraram estarem engajados em falar sobre gênero, sexualidade e raça. E, mesmo diante de posições contrárias, a autora considera que houve respeito nas colocações dos/as participantes sobre os temas abordados.

Cito a pesquisa em questão (Barreto, 2016) para ilustrar que é possível a promoção do diálogo nas escolas. Os/as estudantes pedem por essa discussão e demonstram interesse em falar sobre tais questões. Logo, para além de uma reflexão metodológica sobre o fazer científico, há na pesquisa de Barreto (2016) também um reflexão pedagógica sobre como as escolas podem atuar para a promoção do diálogo, desconstrução dos preconceitos e valorização da alteridade (Madureira & Barreto, 2018).

Em uma pesquisa anterior (Holanda, 2016), busquei analisar práticas bem sucedidas de promoção da igualdade de gênero nas escolas. Para tanto, conduzi entrevistas individuais semiestruturadas com quatro professores/as da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os/as professores/as entrevistados/as trabalhavam, trabalham ou demonstraram interesse em trabalhar com um projeto pedagógico que atuasse na promoção da igualdade de gênero. O objetivo geral da pesquisa consistia em investigar as vivências de professores/as de escolas públicas do Distrito Federal no processo de criação e manutenção de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero.

A partir das entrevistas realizadas, identifiquei que todos/as os/as professores/as participantes haviam presenciado cenas de violência contra mulheres ou pessoas LGBT nas escolas. Logo, os projetos que foram implementados pelos/as participantes não partiram de um “capricho”, mas sim da convicção pessoal do potencial de transformação da educação. Pôr tais projetos em prática, no entanto, não foi uma tarefa fácil. E, de acordo com os relatos, a execução dos projetos só foi possível graças à colaboração de outro agente escolar ou

instituições sociais. É crucial, portanto, a implementação de uma rede de apoio nas escolas (Holanda, 2016).

Quando questionados/as sobre as facilidades na implementação dos projetos, os/as professores/as entrevistados/as relataram a formação continuada. Os/as participantes haviam buscado Cursos de Especialização ou até um Mestrado Acadêmico que contemplassem questões referentes à igualdade de gênero para embasar suas atuações (Holanda, 2016). Tais análises reforçam a importância destacada por Madureira e Branco (2015), de que temas como gênero e sexualidade estejam efetivamente presentes nos cursos de Licenciatura.

A partir de tais exemplos extraídos das pesquisas de Barreto (2016) e Holanda (2016) não espera-se fornecer uma “receita de bolo” a ser seguida e copiada, mas sim ilustrar que práticas que promovam uma cultura de paz é possível nas escolas. Cabe destacar que uma cultura de paz não é o mesmo que a ausência de conflitos. Afinal, conflitos são inerentes às interações humanas, logo seria impossível uma escola sem conflitos. Tampouco seria interessante a eliminação dos conflitos, pois esses nos auxiliam no desenvolvimento e podem gerar mudanças proveitosas nas relações humanas. Nesse sentido, a educação pode (e deve) auxiliar na busca coletiva e individual de formas não-violentas para a solução dos conflitos, contribuindo na promoção de uma cultura de paz nas escolas (Madureira & Branco, 2012).

Desconstruir a masculinidade hegemônica, portanto, é também uma busca pela construção de uma cultura de paz nas escolas. Conforme mencionado anteriormente, a masculinidade hegemônica é sustentada por dois tipos específicos de preconceito: o sexismo e a homofobia. Atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias não são condizentes com uma cultura de paz nas escolas, ou com os valores democráticos. Portanto, reconhecer outras formas de masculinidade, para além da masculinidade hegemônica, é crucial na desconstrução dos preconceitos.

A construção de uma cultura de paz, no entanto, só será possível mediante a promoção de um espaço de diálogo e acolhimento. Logo, é imprescindível a valorização de práticas pedagógicas bem-sucedidas. As pesquisas acadêmicas, portanto, devem ir além das críticas. Aproximar, então, o que se tem pesquisado sobre as escolas e as próprias escolas é crucial para embasar a atuação dos/as professores, coordenadores/as pedagógicos/as e de psicólogos/as escolares que irão atuar em conjunto com a comunidade escolar.

4. Metodologia

“Toda ciência é um artefato cultural: sem a cultura, nenhuma ciência pode existir” (Valsiner, 2012, p. vii)

Como bem nos lembra Valsiner (2012), toda produção científica é mediada pela cultura. Ou seja, toda pesquisa é perpassada por questões históricas, econômicas, políticas, enfim: culturais. No entanto, por mais óbvia que tal afirmação possa parecer no contexto da Psicologia Cultural, certos setores prezam pelo contrário: uma ciência, supostamente, neutra. Tais posicionamentos divergentes possuem uma origem histórica.

Segundo Chizzotti (2006), uma pesquisa denominada qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (p. 28).

Conforme discutido por Minayo (1993), metodologia e método não são sinônimos. Na visão da autora, “metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade, o sopro divino do potencial criativo do investigador” (p. 16). A metodologia, portanto, está intrinsecamente interligada às teorias e está além do mero uso de técnicas e instrumentos de pesquisa. Ademais, conforme destacado pela autora, a criatividade do/a pesquisador/a é um aspecto crucial para análise das informações construídas.

Por serem comumente realizadas no convívio das pessoas e pela inserção do/a pesquisador/a no seu campo de pesquisa, as pesquisas qualitativas são frequentemente - e erroneamente - chamadas de pesquisas leves (*soft*). Em contrapartida, as pesquisas

quantitativas, marcadas pela impessoalidade e realizadas em contextos controlados, como laboratórios e seguindo estritos protocolos, seriam as pesquisas árdias (*hard*), geralmente tendo um status maior de veracidade (Chizzotti, 2006).

Tal distinção, além de equivocada, ignora que as pesquisas metodologicamente quantitativas e as qualitativas partem de diferentes pressupostos filosóficos e buscam responder diferentes questões. Segundo Minayo (1993), as pesquisas qualitativas, nas ciências sociais, costumam preocupar-se com aspectos sociais que não podem ser mensurados. Elas se ocupam com os significados, os valores, as crenças, as atitudes. Tais processos dificilmente podem ser reduzidos a operacionalizações ou variáveis.

A prioridade atribuída ao controle, à previsão e à mensuração da realidade encontra seu suporte epistemológico no Positivismo Lógico, ancorado na epistemologia empirista (Moser, Mulder & Trout, 2011). Em linhas gerais, a corrente de pensamento empirista, fundada por Hume (1711-1776), concebe o conhecimento humano como sendo oriundo das experiências sensoriais. A observação, portanto, torna-se um importante método de verificação na produção científica. Para essa perspectiva epistemológica, aquilo que não pode ser observado pode ser ignorado.

O paradigma positivista, historicamente, exerce uma forte influência na consolidação da Psicologia enquanto ciência. Como bem lembra González Rey (2005b), em 1898, Cattell J., enquanto presidente da Associação Americana de Psicologia (APA), iniciou uma ruptura com Psicologia de Wundt ligada à consciência e alegou que a “nova psicologia” americana seria uma ciência exclusivamente quantitativa.

4.1 Pesquisa qualitativa em Psicologia: uma nova Epistemologia

Em uma análise histórica sobre a pesquisa qualitativa, González Rey (2005a) remete ao final do século XIX, apontando pesquisas qualitativas nos Estados Unidos, principalmente associada a uma perspectiva sociológica. Reconhece, no entanto, o autor que a sistematização da pesquisa qualitativa encontra suporte nas pesquisas etnográficas de antropólogos como Malinowski, Mead e Benedict no início do século XX. Tais pesquisas, envolviam a inserção ativa do/a pesquisador/a, tornando-o/a parte do campo de pesquisa. Inclusive, a partir da publicação dos trabalhos de tais autores, forma-se a Escola de Chicago no campo da sociologia, fortemente apoiada na técnica de pesquisa da observação participante.

González Rey (2005b), no entanto, ressalta que, apesar da mudança na produção científica introduzida pelo método etnográfico, a preocupação com a objetividade e neutralidade do/a pesquisador/a – dois atributos tipicamente positivistas – sempre esteve presente. Segundo o autor, “o culto ao dado conduziu a etnografia a um beco sem saída, pois a coleta de dados levou os pesquisadores a acumular grande quantidade de registros, impossíveis de serem elaborados teoricamente” (p. 4).

Inclusive, cabe mencionar que tal análise sobre o marco histórico do método etnográfico, porém, pautado em pressupostos positivistas é uma crítica frequente na obra de González Rey (2005b). Uma vez que o autor constantemente aponta sua preocupação para autores/as que adotam uma orientação empirista na pesquisa qualitativa, o que pode vir a gerar contradições epistemológicas.

Retomando, no entanto, a trajetória histórica da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (1994) apontam cinco períodos essenciais de desenvolvimento, a saber: 1) o período tradicional; 2) o período modernista; 3) o período da indiferenciação de gêneros; 4) o período de crises de representação e; 5) o período da dupla crise.

O período tradicional é tipicamente identificado por autores como Malinowski e Mead e traz consigo, ainda, as influências do paradigma positivista quanto à objetividade, validade ou confiabilidade do conhecimento produzido. Em seguida, o período modernista, o que engloba os anos pós-guerra até a década de 1970. Nesse período, houve iniciativas de autores como Bogdan e Taylor, Strauss e Becker em formalizar os métodos qualitativos (González Rey, 2005b).

Entre os anos 1970 e 1986, ocorre o período que Denzin e Lincoln (1994) denominam de indiferenciação de gêneros. Nesse período, há esforços de pesquisadores/as por buscarem paradigmas, métodos e estratégias que se complementem para a realização de pesquisas. É nesse período que González Rey (2005b) cita os estudos de caso, os métodos biográficos, as *grounded theories* (teoria fundamentada, ou teoria fundamental como proposto por González Rey) e as pesquisas clínicas. Ademais, o autor enfatiza as contribuições de Geertz nesse período, principalmente pela análise do antropólogo em questão de que as fronteiras entre as ciências humanas e sociais não são bem definidas.

O quarto período descrito por Denzin e Lincoln (1994) é referente ao período de crises de representações. A partir da década de 1980, esse período é marcado pela difusão de trabalhos, em sua maioria antropológicos, com reflexões acerca de questões socialmente relevantes como gênero, raça e classes sociais. Tais obras questionam os princípios da objetividade e trazem reflexões históricas sobre o papel do/a pesquisador/a.

Ademais, González Rey (2005b) complementa que nesse período os trabalhos baseados na teoria fundamental passam a ser substituídos por teorias interpretativas. Inclusive, como aponta o autor: o período de crises de representação foi um em que “foi revisada também a forma de coletar dados predominante na pesquisa antropológica, e se passou de uma visão descritiva e acumulativa à produção de um texto em que o antropólogo figura como personagem principal da história contada por ele” (p. 5).

Por fim, o período da dupla crise descrito por Denzin e Lincoln (1994) - considerado como o momento atual por González Rey (2005b) – resulta na crise de representações e legitimidade das pesquisas qualitativas. Apesar do/a pesquisador/a agora poder relatar suas experiências vivenciadas em textos acadêmicos.

Para superar tal crise, González Rey (2005b) propõe pensar as pesquisas qualitativas para além do mero uso de novos conceitos ou procedimentos de pesquisa. Não será no método que serão encontradas as principais diferenças entre uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, mas sim nos referências epistemológicos. Para tanto, González Rey (2005b) sugere que o surgimento de pesquisas qualitativas implica, essencialmente, em uma nova epistemologia: a Epistemologia Qualitativa.

A Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2005a; 2005b), portanto, promove um rompimento com a epistemologia positivista, principal referência epistemológica na produção científica contemporânea. Segundo Madureira e Branco (2001), a perspectiva epistemológica positivista busca compreender o mundo a partir de leis universais que explicariam o funcionamento do universo enquanto uma máquina perfeita. Tal concepção é fortemente influenciada pela física newtoniana. Como, muito bem, ilustra Ibáñez (1994, p.xi-xii citado por Gonzalez Rey, 2005b):

O pensamento objetivista que mais ou menos se inspira na epistemologia de Newton tinha sentido para este porque os objetos do sistema solar que ele pesquisava são pouco subjetivos e a pesquisa de Newton os afetava muito pouco também: a lua não mudou nada pelo fato de Newton tê-la estudado...mas os pesquisadores sociais, os sociólogos, os psicólogos, os linguistas, os psicanalistas, os semióticos deparam com objetos que são sujeitos com a mesma capacidade de distinção e objetivação deles mesmos.

Pode-se perceber, portanto, que a perspectiva epistemológica positivista é influenciada por um pensamento dualista que separa o/a pesquisador/a e o objeto da pesquisa. Tal visão, afinal, é compreensível para o estudo da lua, no entanto é questionável quanto à produção científica nas ciências humanas. No entanto, tal separação, para a visão positivista, era essencial para garantir a suposta neutralidade da ciência (González Rey, 2005a).

Para atingir tais fins, a subjetividade e a afetividade deveriam ser descartadas, uma vez que tais conceitos poderiam ser considerados fontes de ruído e erros para a pesquisa. A melhor forma de garantir a objetividade, então, seria o uso de instrumentos e escalas. Logo, por mais que as pesquisas variassem de temas, uma única metodologia poderia ser aceita, valorizando, assim, o acúmulo de dados observáveis e a formulação de leis universais para os fenômenos da natureza. Nesse sentido, a visão positivista enxerga a metodologia científica enquanto um “caminho para a verdade” (González Rey, 2005a; Madureira & Branco, 2001).

A busca por leis universais, no entanto, levou ao que Madureira e Branco (2001) descreveram como um duplo aniquilamento do sujeito. O/a investigador/a é aniquilado do fazer científico por buscar separar-se da sua realidade e adotando uma suposta postura neutra, assim como o sujeito investigado é aniquilado, uma vez que esse é considerado como uma pessoa ingênua e “ignorante” em relação aos pressupostos científicos que está submetido.

Ademais, a epistemologia positivista enxerga o/a pesquisador/a e o sujeito investigado como passivos e, tal visão, repercute relações desiguais de poder e dominância. Pois, apesar da (suposta) passividade no fazer científico, o/a investigador/a mantém uma situação privilegiada e de *status* por ter acesso mais direto às terminologias científicas e metodológicas (Madureira & Branco, 2001).

Ademais, a mera reprodução de métodos de pesquisa transferiu para o segundo plano as discussões teóricas e epistemológicas no âmbito da ciência (Gonzalez Rey, 2005a;

Madureira & Branco, 2001). Para ser científico, uma análise deveria ter um caráter “ateórico”, priorizando apenas o uso de determinado método (González Rey, 2012). Nesse sentido, conforme aponta Turato (2003):

O erro do positivismo fundamentalmente foi (e continua sendo) ter enaltecido um método, supostamente bom para certas áreas do conhecimento, como aquelas exploradas por abordagens experimentais, como uma medida para todos os conhecimentos humanos, descartando como sendo arbitrário tudo aquilo que com tal medida não podia ser medido (...) (pp. 200-201).

O trecho citado acima é condizente com a trajetória da Psicologia enquanto ciência. Retomando as contribuições de Wundt, observa-se como o autor compreendia o método experimental como sendo propício para certos tipos de investigação. No entanto, uma abordagem experimental, por si só, não dá conta de investigar os diferentes fenômenos psicológicos e sociais. É necessário dialogar com outras formas de produzir conhecimento, para além de uma epistemologia positivista.

Nesse sentido, González Rey (2005a) caracteriza a Epistemologia Qualitativa como “um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento na Psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (p. 35). Ainda segundo o autor, são três os pressupostos centrais que caracterizam uma epistemologia qualitativa, a saber: 1) que o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa; 2) o caráter interativo do processo de produção do conhecimento; e 3) a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.

Por considerar o diálogo como um espaço de construção de informações relevantes, a presente pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa. Por meio de sessões de grupo focal com alunos do Ensino Médio, buscou-se analisar o processo de construção das identidades masculinas no contexto escolar. Conforme será discutido posteriormente, a utilização do grupo focal serviu para incentivar a interação e o diálogo entre os participantes (Gatti, 2005; Gaskell, 2003), estando, então, alinhado com os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, inspirada nos princípios da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2005a; 2005b).

Na Psicologia, mais especificamente na Psicologia Escolar, são frequentes estudos com professores/as e psicólogos/as escolares, no entanto, ainda são poucos os estudos que contemplam a participação e, principalmente, o diálogo com estudantes (Marques & Castanho, 2011). Pesquisas que contemplem o espaço escolar, portanto, devem buscar, também, a opinião daqueles/as a quem todo o esforço pedagógico é direcionado: os/as estudantes. São os/as alunos/as que vivenciam a escola em seu dia a dia, logo o diálogo com eles/as é de fundamental importância para a compreensão aprofundada sobre as escolas.

4.2 Participantes

Participaram da pesquisa oito alunos de uma escola pública de Ensino Médio de uma cidade satélite do Distrito Federal. Os alunos convidados a participar da pesquisa estavam matriculados no Ensino Médio, com média de idade entre 15 e 18 anos. Apesar dos participantes serem de diferentes turmas, muitos já se conheciam a partir dos eventos promovidos na escola, como a gincana realizada anualmente, ou a partir da participação em grêmios estudantis. Dois dos participantes trabalhavam como estagiário ou como menor aprendiz.

Na Tabela 1, são apresentados os dados sociodemográficos dos participantes. Por questão de sigilo em relação à identidade pessoal, serão utilizados nomes fictícios para os participantes.

Tabela 1.

Participantes da Pesquisa.

Nome	Idade	Religião	Ano	Número de Encontros que Participou
Antônio	18	Agnóstico	3º	2
Fernando	17	Ateu	3º	3
Gustavo	17	Cristão	3º	4
John	18	Cristão	2º	2
Leandro	17	Cristão	3º	2
Ricardo	15	Agnóstico	1º	2
Tomás	17	Cristão	3º	4
Vinicius	17	Agnóstico	3º	2

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu a realização de grupo focal, considerou-se o número de oito participantes como sendo o ideal, uma vez que grupos maiores poderiam inibir a participação e poderiam, também, limitar o aprofundamento no tema proposto a ser debatido (Gatti, 2005). Optou-se por selecionar participantes que fossem alunos do Ensino Médio pela importância que o tema das identidades masculinas pode ter para os adolescentes, uma vez que essa fase da vida é perpassada por mudanças físicas e emocionais, assim como diversas expectativas sociais referentes aos papéis sociais que os adolescentes deverão desempenhar.

4.3 Materiais e instrumentos

Utilizou-se para a realização do grupo focal os seguintes materiais: um gravador de áudio, um *notebook*, materiais gráficos e de escritório, como folha de papel para a impressão dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), Termo de Assentimento (Anexo B), e/ou Termo de Consentimento para Responsáveis (Anexo C), canetas e prancheta, cola-bastão, revistas e tesouras sem ponta para atividades de colagem e recursos audiovisuais, como vídeos e imagens estáticas com a finalidade de estimular o debate (Anexo D).

Dentre os instrumentos utilizados estão o roteiro para realização do grupo focal (Anexo E) e o complemento de frases (Anexo F).

4.4 Procedimentos de construção das informações

Após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do UniCEUB (Anexo G), foram realizadas quatro sessões de grupo focal entre junho e julho de 2019. Um grupo focal deve priorizar as interações e, para tanto, o/a facilitador/a deve criar condições necessárias para que os/as participante possam expor seus pontos de vista, fazer análises e críticas sobre uma problemática a qual foi convidado a conversar em grupo (Gatti, 2005).

O/a moderador/a no grupo focal, portanto, desempenha um papel de extrema importância: ser o/a catalisador/a das interações sociais entre os/as participantes. Sendo assim, o/a moderador/a deve estimular que os/as participantes do grupo focal se sintam confortáveis para falar e reagir ao que está sendo discutido, além de promover um diálogo que transcorra da perspectiva geral do grupo, para visões mais particulares de cada participante (Gaskell, 2003).

Nesse sentido, nos grupos focais há um interesse, não somente em que os/as participantes possam se expressar e emitir suas opiniões, mas também explicitar porque pensam como pensam. Os grupos focais priorizam “captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de modo que não seria possível em outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista [individual] ou questionários” (Gatti, 2005, p.9).

As sessões tiveram cerca de uma hora de duração e foram realizadas em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal. Os alunos foram convidados a participar dos encontros cujos dias haviam sido previamente definidos com a direção da escola. A participação dos alunos na pesquisa se deu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no caso de alunos maiores de idade, ou do TCLE para responsáveis e o Termo de Assentimento para os alunos menores de idade.

Os encontros foram organizados de modo a abordar um determinado tema por encontro, a saber: 1) cooperação; 2) masculinidades; 3) educação e; 4) encerramento. O primeiro encontro tinha como objetivo a apresentação do pesquisador, dos estudantes e objetivos da pesquisa, assim como a formação do vínculo. Para tanto, iniciou-se o encontro com a apresentação do pesquisador e dos objetivos seguido por uma dinâmica de “quebra-gelo” em que os estudantes eram convidados a dizer seus nomes, turma e responder uma pergunta que fosse sorteada em uma caixa. As perguntas eram lúdicas e referiam-se a questões pessoais dos participantes, por exemplo: “utilizando apenas comidas como sua resposta, como você diria que foi a sua semana?”.

Após a dinâmica de “quebra gelo”, realizou-se outra dinâmica para firmar os combinados do grupo. Convidei os estudantes a imaginarem que a sala era um país novo, nunca antes explorado por um ser humano, e pedi que, em dois grupos, eles pensassem em oito regras para esse país. Após a escolha das 16 regras elaboradas pelos dois grupos, instruí

que os estudantes, coletivamente, definissem as oito regras principais para serem adotados nos encontros.

Feita a dinâmica das regras, exibi a eles o vídeo⁸ de uma campanha norueguesa em que diversos pares de crianças – sempre um menino e uma menina - são direcionados a cumprir a mesma tarefa. Ao final, quando irão receber a recompensa pela tarefa cumprida, o menino recebe mais do que a menina. As crianças estranham a recompensa injusta e optam por dividir igualmente a recompensa. O vídeo termina com mensagens sobre a diferença salarial entre homens e mulheres. Após a exibição do vídeo, foi realizado um debate sobre questões ligadas às desigualdades entre homens e mulheres em diversos contextos sociais.

O segundo encontro teve como objetivo averiguar questões relacionadas às masculinidades. Iniciou-se o encontro exibindo duas imagens estáticas (Anexo D). A primeira imagem selecionada ilustra um homem vestindo um terno preto que é entrelaçado por cordas. Ao redor dele há listras pretas. Entre as listras há mãos vermelhas indo em direção ao homem. A segunda imagem selecionada refere-se a um desenho, em preto e branco, de um busto de um jovem rapaz. Onde seria o rosto dele, no entanto, há um buraco e o rosto é visto levitando em frente ao buraco em sua cabeça. O rosto olha para o seu próprio corpo.

Após a exibição das imagens selecionadas e o debate em torno delas, pedi aos alunos que folhassem revistas e selecionassem imagens que representassem “o que é ser homem?” para eles. Instruí-os que as imagens fossem recortadas e coladas em um papel sulfite em forma de colagem. Ao terminarem a tarefa, realizou-se uma conversa sobre as imagens selecionadas.

⁸ Vídeo disponível em: <https://www.facebook.com/finansforbundetNO/videos/10156793637468273/>

O terceiro encontro visou abordar questões relacionadas à escola. Para tanto, iniciou-se o encontro com a exibição do curta “*Alike*”⁹. O curta, em forma de animação e sem falas, relata a relação de um pai, que aparenta cumprir uma função burocrática e o seu filho que inicia sua trajetória escolar. Com auxílio da música de fundo e alteração na tonalidade das cores, o curta provoca a reflexão sobre as semelhanças entre o papel da escola e do trabalho na sociedade. Em seguida, realizou-se um debate sobre as impressões e os temas abordados no curta.

O último encontro consistiu em um fechamento do grupo. Para tanto, realizou-se uma dinâmica em que se pedia aos estudantes para escreverem em um papel sulfite um sentimento que eles sentem dificuldade em expressar. Orientei-os que não precisavam escrever seus nomes e que escrevessem em letra de forma. Em seguida, os papéis foram recolhidos pelo pesquisador e embaralhados. Os papéis foram, então, lidos pelo pesquisador e realizou-se uma conversa com os estudantes sobre as emoções e afetos.

Após as sessões do grupo focal, realizou-se uma entrevista breve com os estudantes, abordando a participação no grupo, considerando seus pontos positivos e pontos a melhorar e pedindo que resumissem, em apenas uma palavra, como foi estar ali.

4.5 Procedimentos de Análise

Após finalizar os encontros do grupo focal, as gravações foram transcritas para serem, então, analisadas. Foi utilizado, enquanto método de análise, a análise de conteúdo temática (Gomes, 2007) com ênfase no trabalho interpretativo. Ou seja, com ênfase no esforço em buscar analisar e compreender o “que está por trás dos conteúdos manifestos” (Gomes, 2007, p. 74). Logo, foram analisadas as falas para além do que foi comunicado explicitamente, buscando identificar as origens de tais crenças, com o intuito de compreender, de modo mais

⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ&t=4s>

aprofundado, os “por quês” das falas dos participantes, considerando como foco do trabalho interpretativo temas relevantes no contexto da presente pesquisa.

Nesse sentido, considerando os objetivos delimitados, ao final dos encontros, as gravações realizadas foram transcritas e analisadas visando selecionar as falas, as interações ou os trechos mais significativos das sessões de grupo focal para análise. Tais trechos foram, então, agrupados em quatro categorias analíticas temáticas para orientar o trabalho interpretativo, a saber: 1) a masculinidade hegemônica em discussão; 2) outras formas de se vivenciar as masculinidades; 3) a escola e suas contradições e; 4) imagens e dinâmicas enquanto recursos metodológicos férteis.

5. Resultados e Discussão

Conforme exposto anteriormente, quatro categorias analíticas temáticas foram criadas a partir da análise das transcrições: 1) a masculinidade hegemônica em discussão; 2) outras formas de se vivenciar as masculinidades; 3) a escola e suas contradições e; 4) imagens e dinâmicas enquanto recursos metodológicos férteis. A seguir, cada categoria analítica corresponderá a uma subseção.

5.1 A masculinidade hegemônica em discussão

As atividades realizadas no grupo, como a análise de imagens, atividade de colagem e complemento de frases, assim como os debates nas sessões realizadas, possibilitaram a análise sobre a visão dos alunos participantes acerca da construção das identidades masculinas. A primeira categoria analítica busca explorar como os alunos participantes do grupo percebem a masculinidade hegemônica. Mais especificamente: para eles, como é ser homem na nossa sociedade? O que eles percebem que é esperado dos homens?

Conforme fora exposto anteriormente, a masculinidade hegemônica corresponde à visão predominante, em determinado contexto social e histórico, sobre o que significa ser homem. De modo geral, nas sociedades ocidentais, a masculinidade hegemônica corresponde a um modelo em que os homens devem negar quaisquer traços ou comportamentos que possam ser compreendidos como “femininos”. Nesse modelo, cabe ao homem ser racional, forte e no controle. Ser a figura de segurança e sustento para a família (Connell & Messerschmidt, 2005; Junqueira, 2009; Oliveira, 1998, ONU, 2016).

Ademais, agindo em sintonia com os moldes estabelecidos pela masculinidade hegemônica, muitos homens acreditam estar em uma posição vantajosa, adquirindo *status* ou

poder. Com receio de perder tal posição de privilégio e evitar que sua masculinidade seja questionada, a violência, inclusive, pode vir a ser utilizada de modo a manter tal posição (Junqueira, 2009).

Tais visões sobre o papel dos homens na sociedade parecem ser compartilhadas pelos alunos. Ao responderem o “Complemento de Frases”, por exemplo, diversos aspectos abordados nas produções acadêmicas parecem ser compartilhados pelos estudantes. Parece predominar, para os alunos, a visão de homem como provedor e responsável pelo sustento da família. Ademais, o respeito adquirido por ser homem também figura na resposta dos alunos. A Tabela 2 sistematiza as respostas obtidas no “Complemento de Frases”.

Tabela 2

“Complemento de Frases” respondido pelos alunos.

Frase	Participante 1	Participante 2	Participante 3
1. Ser homem, na nossa sociedade, é...	...ser o sustento da família, um protetor.	...ser o cara que assuma a responsabilidade.	...rígido, competente, trabalhador e pai
2. O homem deve...	...ser poderoso.	...respeitar a todos.	...sustentar a família
3. O homem não deve...	...ser fraco.	...desrespeitar ninguém.	...fraquejar.
4. A vantagem de ser homem é...	-	...não ter muita pressão da sociedade.	...o respeito dos outros

5. A desvantagem de ser	...que todos acham que	...não vejo.	...ser comparado com os
homem é...	você tem que ser forte o		homens maus
	tempo todo, o que não		
	acontece.		
6. Para não ter minha			
masculinidade	-	...nunca precisei.	...fui agressivo.
questionada eu já...			

Cabe mencionar que o complemento de frases fora realizado no último encontro. Tal encontro precisou ser reagendado e a única data em que a maioria dos participantes podia participar somente três confirmaram a presença. Conforme exposto na tabela 2, parece haver um consenso entre os estudantes sobre o que é ser homem na nossa sociedade. Para eles, ser homem estaria relacionado a ser o “sustento da família” e a ocupar um papel de “protetor”. “Ser o ‘cara’ que assuma a responsabilidade” e ser “rígido, competente, trabalhador e pai”. Em síntese, ser homem parece estar relacionado ao desempenho e a eficácia. O trabalho e a família, especificamente, aparecem em lugar de destaque.

Sobre o que o homem deve ser ou fazer, a importância do sustento da família aparece novamente para um participante. Já para os outros dois que responderam ao “Complemento de Frases” as respostas variaram. Um participante afirmou que o homem deve “respeitar a todos”, possivelmente em tom de crítica à masculinidade hegemônica – afinal, ela é justamente ancorada em diversos tipos de preconceitos e em práticas discriminatórias (Borrillo, 2009). E, em contrapartida ao respeito, um participante escreveu que o homem deve “ser poderoso”.

Tais respostas dos alunos corroboram uma visão da masculinidade hegemônica ancorada no trabalho e no sustento da casa. Segundo Saffiotti (1987), as mudanças sociais

causadas pela consolidação do capitalismo redefiniram as expectativas atreladas à masculinidade. Antes, ancorada na honra e na força física, a masculinidade passou a ser associada ao trabalho, ao dinheiro e ao sucesso. Ademais, o trabalho passou a ter um valor moral sendo, inclusive, um parâmetro de julgamento sobre ser, ou não, homem (Zanello, 2018).

O valor do trabalho fora comentado pelos participantes diversas vezes. Gustavo e Fernando, por exemplo, são dois participantes que trabalham. Em suas rotinas, ambos precisam conciliar o tempo dedicado aos estudos e às suas obrigações profissionais. Sobre seu dia-a-dia, eles comentam:

***Fernando:** Aí eu estudo de manhã, trabalho à tarde e estudo à noite. Só que tem dia que é muito pesado, tipo assim... Tem dias que é muito pesado! Mas tem dias e dias... Aí eu tiro a tarde pra estudar, pra ver vídeo... Mas dá independência, vai. Trabalhar dá muita independência, você se sente muito mais livre, velho!*

***Gustavo:** Ah, é como ele disse... Eu fico me sentindo muito morto, cansado... Porque além de escola de manhã, a gente tem a feira da gincana...e não tem Cabeça... Cabeça pra estudo.*

Se o ditado popular diz que “o trabalho dignifica o homem”, isso vem a um custo. Saffiotti (1987) alerta os homens: “quer seja o único provedor das necessidades familiares, quer seja o principal deles, não lhe é permitido fracassar” (p. 24). Gustavo e Fernando reconhecem o trabalho como um importante marco para sua independência. “Você se sente mais livre, velho!”, exclama Fernando ao final da sua fala. E, por mais que a rotina longa

gere exaustão (afinal, além do cansaço físico há o cansaço mental, a “cabeça para estudo”), o trabalho parece ainda ser visto com bons olhos pelos participantes.

Para os demais participantes, por mais que não trabalhem, a escola acaba cumprindo um papel de preparo para o mercado de trabalho e, mais amplamente, para ter seu valor. Como bem disse Tomás no segundo encontro, ao analisarem uma imagem: “ele tá lá, tendo que ser alguém na vida. Já conseguiu o trabalho...”. Novamente, o trabalho atrelado ao valor do homem.

No terceiro encontro, após assistirem o curta “Alike”, houve uma discussão entre o grupo sobre as relações entre a escola e o trabalho, dois temas amplamente abordados no curta. Conforme mencionado anteriormente, “Alike” aborda o cotidiano de um pai e seu filho, traçando paralelos entre a escola e trabalho. Sobre a relação entre tais instituições os participantes comentaram:

Pesquisador: *No caso do vídeo, o que é que o pai queria pro filho?*

Leandro: *Ah, eu não sei. Para ser que nem ele. Ganhar dinheiro, ser que nem ele, basicamente, né?*

Tomás: *É, ‘véi’, ele estar no mercado de trabalho, mas ele não enxerga que o próprio filho também pode trabalhar com arte. Só enxerga que trabalho mesmo é naquele estabelecimento onde tá escrito “trabalho”.*

Pesquisador: *E até pensando no vídeo, esse estabelecimento é até do outro lado do estabelecimento onde está escrito “escola”, né? Como que vocês enxergam essa relação escola-trabalho...?*

Vinicius: *Eu acho que é uma coisa interligada... A gente estuda para conseguir um trabalho. Vira um ciclo que a sociedade empurra a gente. A gente estuda até conseguir trabalhar e a gente estuda para conseguir emprego!*

Leandro: É uma coisa interligada. Tem trabalhos que para trabalhar você precisa sempre estar estudando. Por exemplo: medicina. Sempre tem um novo método de fazer cirurgia que para você aprender, tem que estudar. Então é uma coisa que a gente sempre tem que estar aprendendo coisas novas. ‘Ligado’ aos estudos e ao trabalho

Tomás: A gente nunca para de aprender.

Uma análise focada sobre o papel da escola e sobre a educação em um sentido mais amplo será feita adiante, no entanto, cabe destacar nesse diálogo a estreita relação traçada pelos estudantes entre a escola e o trabalho. A escola prepara os estudantes para o trabalho e enquanto não podem trabalhar, estudam. Cabe um destaque, no entanto. Ao falarem sobre trabalho, arrisco dizer, há uma visão compartilhada do trabalho, exclusivamente, como fonte de renda. Tomás, no entanto, questiona em sua fala: *“ele não enxerga que o próprio filho também pode trabalhar com arte. Só enxerga que trabalho mesmo é naquele estabelecimento onde tá escrito ‘trabalho’”*. Trabalhos artísticos não parecem receber o mesmo status de trabalhos ditos “formais”.

Inclusive, cabe mencionar que o trabalho nunca fora comentado pelos participantes como uma possível fonte de qualidade de vida. Como algo que os dê um propósito ou que possam exercer com satisfação. A visão que predomina é do trabalho como fonte de sustento. Reforçando, novamente, uma visão hegemônica de masculinidade atribuindo ao homem o papel do provedor. O homem deve prover. Para tanto, deve trabalhar. E o interesse no trabalho é secundário ao provimento.

No entanto, como bem lembra Bastos (2005), é necessário relativizar o termo “escolha profissional”. Em sua pesquisa, Bastos entrevistou dez egressos de duas escolas públicas do Ensino Médio em Juiz de Fora com o objetivo de identificar os fatores

determinantes dos/as estudantes para efetivarem suas escolhas profissionais. A partir das entrevistas, a autora identificou que os fatores socioeconômicos foram os principais obstáculos para a (falta de) escolha profissional.

As informações analisadas pela pesquisa de Bastos (2005) são lembretes da importância de levarmos sempre em conta questões de classe social. Pensando na presente pesquisa, caso o mesmo procedimento metodológico fosse adotado em uma escola particular para o público da elite, provavelmente a percepção dos estudantes sobre o trabalho seria diferente. Inclusive, questiono se no contexto de uma escola particular o trabalho teria o mesmo peso que apareceu para os participantes. Possivelmente, a função de prover teria sim a importância, já o trabalho, possivelmente não. Afinal, para homens com uma situação financeira privilegiada, não trabalhar pode ser visto até como um “diferencial”. Uma vez que ser o provedor não seria posto em xeque (Zanello, 2018).

Se os participantes, por um lado, compartilham da visão do homem enquanto provedor; por outro lado, eles também demonstram uma crítica à essa visão. Eles comentam sobre o sofrimento que isso pode acarretar.

***Fernando:** E a outra, eu acho que tem muito uma questão patriarcal nela, por exemplo... A gente pode considerar, por exemplo, a questão de ter que sustentar a família. O homem tem que sustentar a família reforçando uma sociedade patriarcal, por exemplo: a esposa e o filho, sei lá...*

***Pesquisador:** O que é que vocês pensam?*

***Gustavo:** Acho que tipo... Seria a sociedade te puxando 'prum' lugar que você não queria. Você está lutando e ela tá te puxando de qualquer jeito.*

***Pesquisador:** Uhum.*

***Ricardo:** É, acho que ele tá sendo obrigado a fazer uma coisa que ele não quer!*

Se, por um lado, cabe ao homem ser o provedor, por outro lado, esse modelo pode vir a gerar sofrimento aos homens. Ao longo dos encontros, foi possível perceber essa consciência dos participantes sobre os benefícios e os prejuízos atrelados à masculinidade hegemônica. No diálogo citado, Gustavo ilustra tais pressões como sendo a sociedade “puxando” os homens para baixo. Um esforço hercúleo que não gera frutos. A sensação, para Ricardo, é de ser “obrigado a fazer uma coisa que ele não quer”.

No entanto, se retomarmos o “Complemento de Frases” na Tabela 2, um participante relatou como vantagem de ser homem o fato de “não ter muita pressão da sociedade”. Outro participante considera a vantagem de ser homem o “respeito dos outros”. Em princípio, tais falas se opõem. Porém, cabe lembrarmos que poucos homens conseguem agir conforme seus modelos o tempo todo (Connell & Messerschmidt, 2005).

Para além de algo estático e imutável, a masculinidade hegemônica é construída nas relações entre homens e mulheres e entre os próprios homens. Segundo Kimmel (2016), a masculinidade hegemônica é entendida como “aquela constelação de atitudes, trejeitos e comportamentos que se tornam o padrão contra os quais todas as outras masculinidades são ponderadas e contra as quais os homens individualmente medem o sucesso de suas conquistas de gênero” (p. 122).

Então, sim, a masculinidade hegemônica pode gerar respeito e evitar certos tipos de pressão da sociedade – como as pressões estéticas corporais, a pressão de ter filhos ou de casar, por exemplo. Mas sim, a masculinidade hegemônica também “puxa” os homens, gera um contexto infundável de competição e é ancorada em outras pressões – como o de prover, sustentar a família e sempre provar que é homem.

As benesses e os prejuízos de ser homem foram amplamente abordados pelos alunos na atividade de colagem (Anexo H), realizada no segundo encontro. Quando convidados a

selecionarem imagens que retratassem, na visão deles, o que é ser homem na nossa sociedade, diversas imagens retratando a força física, o acúmulo de bens e questões políticas foram abordadas.

Em sua colagem, Fernando colou um par de olhos no centro do papel. Os olhos, atrás de grades, são cercados por imagens que representam a masculinidade, na visão do participante: um palanque político com homens, brancos, discutindo; um general do exército; a palavra em inglês “pay” (literalmente: pagar); uma aliança; uma mulher brincando com uma criança em um balanço e; o perfil de um cabeça evidenciando o cérebro e bastões de fantoche por cima. Sobre sua colagem, Fernando comenta:

Fernando: *É um homem só, preso. E a prisão seria a sociedade, que manipula o homem. Entre aspas, ele é o manipulador... Aqui são as pressões que a sociedade impõe. Ele tem que ser masculino...*

Pesquisador: *Uhum.*

Fernando : *Macho cabulosão... Sem rir! Aqui ele não tá sorrindo para a foto... E aqui é ambíguo, tem ou “pay” de pagar contas ou “pay” de ser pai! Aqui tem a competição de homem para homem, esse negócio de “sou mais inteligente que você”, esse negócio bem... Tóxico! E aqui embaixo, a família. A gente vê a imagem de uma mãe associada ao filho. À falta de afetividade que a gente vê hoje... Por exemplo, eu não tenho tanta afetividade com o meu pai como eu tenho com minha mãe... Então fica isso do casamento... Porque o homem tem que se casar e ter sua família. Tudo isso tá sendo visto pelos olhos de alguém que tá preso, que seria imposto a essa pessoa, tudo isso.*



Figura 1. Atividade de colagem do participante Fernando.

Já Tomás, em sua colagem, colocou a cantora estadunidense Beyoncé no topo do papel. A cantora está no centro do palco, cercada por dançarinos. Sua pose transparece confiança e poder. No meio do papel há um braço com o dedo apontado para um homem branco, de braços cruzados vestindo uma camisa social. Ao lado esquerdo do braço, há uma foto de pessoas reunidas em uma conferência. Na conferência, há apenas duas mulheres. O restante são homens. Em sua grande maioria, brancos. Embaixo do papel, há uma imagem de um boneco de carnaval representando o presidente Jair Bolsonaro. Na imagem, duas mulheres posam dando socos na face do boneco. Para Tomás, o que o motivou a escolher as imagens foi:

Tomás: Eu escolhi essa imagem no mercado de trabalho, uma empresa e alguma coisa apontando como se fosse pra ser assim...

Pesquisador: *Uhum!*

Tomás: *E aqui eu escolhi... Parece ser uma associação de médicos, que pode ver que a maioria são homens...*

Pesquisador: *Uhum.*

Tomás: *E até aqui que cortando esses aqui todos são homens.... Esse daqui é um boneco, né? Do presidente. Na verdade, ninguém gosta muito dele.... E é isso. E aqui é uma representação. Porque a Beyoncé é 'cabulosa' mesmo... ela tá acima de todos eles e eles com essas fardas, eu achei que puxa pra esse tema. Querendo não, não é isso o que acontece, mas está acontecendo aqui.*

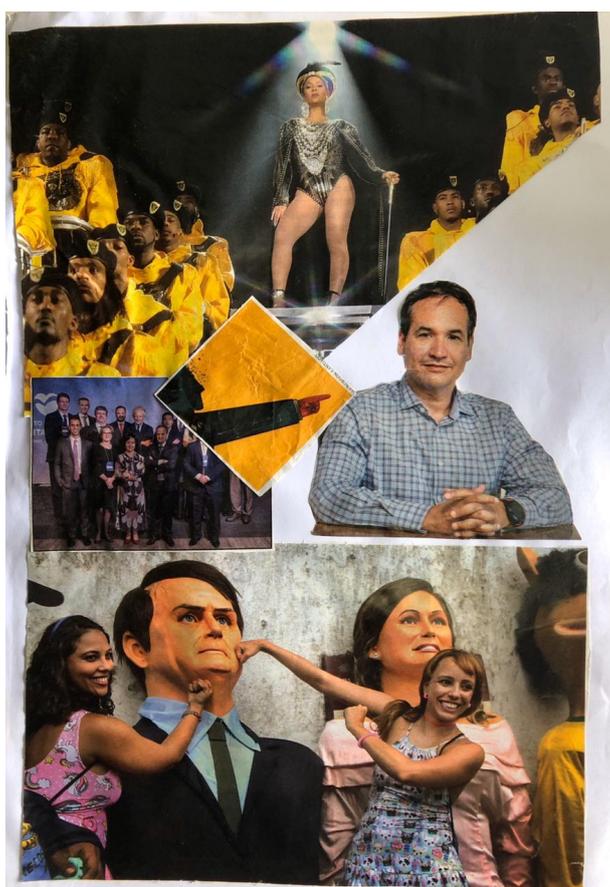


Figura 2. Atividade de colagem do participante Tomás.

Ricardo, assim como Tomás, também exaltou a imagem de mulheres em sua colagem sobre o homem na sociedade. Em um lado da folha de papel, Ricardo colou uma imagem em que o atual governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, é visto fazendo flexões de braço durante uma cerimônia de troca do comando do Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar (BOPE). Embaixo, há a imagem de um homem, branco, de terno, sério, com livros. Do lado direito, uma imagem do parlamento britânico, com 5 parlamentares. Somente a Theresa May de mulher. No verso da folha, Ricardo recortou a imagem de uma atriz sorrindo. Em cima de seu retrato há os dizeres “eu me senti linda”. No verso há também uma imagem das atrizes Brie Larson – como a super heroína Capitã Marvel¹⁰ – e Thessa Thompson – trajando terno e portando uma arma, referente ao filme “MIB: Homens de Preto – Internacional”. Ricardo comenta:

***Ricardo:** Eu fiz aqui essa representação do homem, aquela aparência de que... Ele tem que ser bem másculo! ... Não pode rir, ele tem que ter uma aparência forte! Ele tem que demonstrar poder... Do tipo assim... E... outra representação do homem é no mercado de trabalho. Vocês podem ver que... Tem uma mulher lá e quase 100 homens!*

***Pesquisador:** Uhum.*

***Ricardo:** ... Ou seja... Isso! E... Meio que tá mudando isso, né? Hoje a gente tem mulheres que sabem do seu valor... Tem mulheres tipo a Capitã Marvel, não sei se todo mundo assistiu ao filme... A gente tem mulheres que sabem, e um exemplo*

¹⁰ Capitã Marvel é uma super-heroína que aparece nas histórias em quadrinho publicadas pela Marvel Comics. O filme da personagem, lançado em março de 2019 arrecadou mais de um bilhão de dólares na bilheteria com menos de um mês de estreia, segundo a reportagem da Folha de São Paulo, disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/cinema-e-series/2019/04/capitao-marvel-bate-mais-de-us-1-bilhao-em-bilheteria-com-menos-de-1-mes-depois-da-estreia.shtml>. Último acesso em 03/02/2020.

disso seria a Rihanna. Primeira cantora negra do mundo a ser a mulher mais rica.



Figura 3. Atividade de colagem do participante Ricardo.

Gustavo, por sua vez, selecionou apenas 4 imagens e uma palavra para sua colagem. Não menos significativo, suas imagens são: uma modelo de lingerie; a foto de uma família branca com malas de viagem; um carro de luxo e; um homem de terno com braços cruzados. Tais imagens estão em volta da palavra “dinheiro”. Segundo Gustavo:

Gustavo: *Na família, tem que ser o senhor da família, sempre bem-sucedido, sempre ter a mulher mais gata com ele... Pra ele se sentir tipo, poderosão, sabe?*

Pra sempre tá no topo e não deixar ninguém... Ninguém se comparar a ele, entendeu? Tem que ser o melhor de tudo!



Figura 4. Atividade de colagem do participante Gustavo.

Vinicius selecionou, para sua colagem, uma imagem do jogador de golfe Tiger Woods com os braços abertos, em gesto de comemoração de uma vitória. Em cima há uma imagem do atual ministro de Infraestrutura do governo Bolsonaro, o engenheiro Tarciso Gomes de Freitas. Ao lado do ministro, Vinicius selecionou imagens de homens do corpo de bombeiros uniformizados. Há também a imagem de um homem, branco, com um capacete de astronauta; a imagem de um homem com o torço descoberto, deitado em uma cama, segurando uma arma; uma imagem do comediante Whindersson Nunes com roupa de

hospital e suas nádegas à mostra; uma imagem do atual presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, com o cabelo bagunçado aos ventos. Na sua colagem, há também a frase e as palavras recortadas: “meu pai é um monstro”, “depressão” e “rico”. Vinicius comenta:

Vinicius: Tá, vamos lá. Como já estabelecido aqui, né... Ele tem que ser bem sucedido, com várias pessoas em volta... Tipo assim, torcendo por ele, sempre tem que ter alguém submisso a ele... Tem que tá o tempo todo, é... Que nem já falaram, tem que estar com a masculinidade em dia, sempre com... A família... Tem que tá do lado... Sempre é o homem que tá sempre à frente, então... Isso tem que ser mudado! Tem uma bancada que poderia ser uma mulher, mas não, sempre são homens... Aquela frase “Meu pai é um monstro”, que eu peguei na revista aqui... De uma filha que, basicamente, teve um pai aonde ela não gostou das atitudes que ele teve...

Pesquisador: Uhum.

Vinicius: Por ele ser homem, por ele ser macho e tentar botar essa masculinidade em dia e acabou fazendo coisas que não precisava fazer, tipo abusar de pessoas e crianças. E como, muitas vezes, tem homens que têm tudo, mas tem a depressão e é rico, então... De que adianta ter tudo e, ao mesmo tempo, não ter nada? É isso.

Quando questionado sobre a imagem do comediante Whindersson Nunes, Vinicius relatou ter achado graça da imagem, não aprofundando o porquê de sua escolha, ou a relação estabelecida por ele sobre a imagem e questões relativas à masculinidade.



Figura 5. Atividade de colagem do participante Vinícius.

Por fim, a colagem de John, apresentou três imagens de figuras públicas. O ex-juiz e atual ministro da Justiça Sérgio Moro, com a mão tampando a boca. O autoproclamado “filósofo”, Olavo de Carvalho, segurando uma pistola. E o atual presidente Jair Bolsonaro, com uma toca vermelha e o braço estendido em sinal de saudação. John alegou estar doente e preferiu não comentar a razão de suas escolhas.



Figura 6. Atividade de colagem do participante John.

A atividade de colagem foi significativa ao explorar a visão dos participantes sobre os homens enquanto provedores. Suas falas remetem às posses materiais que um homem deve obter e ao sucesso profissional. Praticamente todas as colagens tinham alguma imagem de homens de terno ou alguma outra alusão ao trabalho. Porém, outro modelo de masculinidade fora também mencionado pelos estudantes. Parece ser um modelo de masculinidade caracterizada por sua forma mais tosca e agressiva. Um modelo de masculinidade relacionado ao enaltecimento da força física e da autoridade, às armas e à violência. Tais imagens eram, em sua totalidade, relacionadas a políticos.

Atentarmos para o cenário político brasileiro atual, portanto, torna-se crucial para análise das informações construídas no grupo focal. As eleições de 2018 foram marcadas pela ascensão ao poder de políticos ligados a partidos de extrema direita com um forte discurso

autoritário. Em sua maioria homens – mas não somente –, diversos políticos foram eleitos pelo Brasil com um discurso fortemente atrelado a um discurso moralista, alinhados muitas vezes com um discurso religioso e ao conservadorismo. Diversos políticos de tais segmentos, inclusive, defendem pautas obscurantistas, como o mencionado projeto “Escola Sem Partido”.

Tais casos ilustram um modelo muito específico de masculinidade: o homem poderoso. No caso analisado, são eles os políticos eleitos, muitas vezes com grande número de votos; defensores do armamento. Afinal, o homem deve poder se defender e defender suas “posses” (o que inclui aqui sua mulher e filhos/as); são homens declarados heterossexuais que, constantemente, tecem críticas e buscam censurar demonstrações de afeto de pessoas LGBTQ+. Homens, em sua enorme maioria, brancos.

Zanello (2018), a partir de sua experiência acadêmica e clínica como psicanalista, propõe uma análise sobre os dispositivos de gênero e suas implicações para a saúde mental. Segundo a autora, aos homens compete o dispositivo da eficácia. O dispositivo da eficácia, por sua vez, se ancora na demonstração da virilidade pelos homens mediante duas formas: a virilidade laborativa e a virilidade sexual.

Retomando as análises de Zanello (2018) de forma articulada às falas dos participantes, parece haver um alinhamento dos participantes maior à virilidade laborativa do que à virilidade sexual. Considerando a virilidade sexual associada às atitudes dos homens em busca de reconhecimento pela sua performance sexual, capacidade de atrair e ter relações sexuais com diversas parceiras e, principalmente, em visões de enaltecimento dos homens em detrimento às mulheres.

O próprio fato dos participantes terem escolhido participar do grupo já indica uma maior abertura deles para as discussões sobre gênero e sexualidade. Caso compartilhassem de uma visão essencialista sobre a masculinidade, vendo-a como um atributo “natural” dos

homens, compreendendo a agressividade, a competição e diversos outros adjetivos socialmente considerados masculinos como sendo “coisa de homem”, muito provavelmente não teriam aceito participar do grupo.

Em síntese, os participantes parecem relacionar os atributos mais marcantes do ser homem como sendo aqueles relacionados ao trabalho, ao provimento e ao desempenho. Por um lado, entende-se que o momento que os participantes estão vivenciando no Ensino Médio é caracterizado pelo preparo para as provas do ENEM. O que provavelmente contribui para que ocorram um maior esforço em termos de canalizações (Valsiner, 2012) de diversos setores sociais voltadas ao mercado de trabalho e à vida laboral. No entanto, ainda é frequente observar falas dos participantes atrelando o trabalho à família. Indicando, então, um modelo de masculinidade hegemônica alinhada com o papel do homem enquanto o provedor da família. Outro modelo de masculinidade comentado pelos participantes diz respeito à masculinidade mais relacionada à agressividade. Tal modelo era associado a figuras notórias do cenário político brasileiro e descrito em tom de crítica.

5.2. Outras possibilidades de se vivenciar as masculinidades

Conforme fora exposto anteriormente, a masculinidade hegemônica é situada em um determinado contexto histórico e são poucos os homens que conseguem, de fato, segui-la o tempo todo. Nesse sentido, Connell e Messerschmidt (2013) sugerem que, além da masculinidade hegemônica, há sempre outras formas de se vivenciar a masculinidade. Tais modelos de masculinidade interagem e formas subalternas podem vir a se tornar hegemônicas. É nesse confronto entre as diferentes formas de ser homem que os/as autores/as afirmam, em tom de otimismo, que “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” (p. 245).

Como é, então, ser homem para os participantes? Na categoria analítica temática anterior, foi analisada a visão de homem enquanto o chefe da família, provedor e responsável pelo sustento financeiro como algo recorrente no discurso dos participantes. Tal visão de masculinidade hegemônica, no entanto, fora exposta em tom de crítica. Os participantes relatavam não se identificar e apontavam as incongruências de tal modelo de masculinidade. Quando questionados sobre o que os fizeram ter tal visão, os participantes responderam com apenas uma palavra: a convivência.

Segundo os participantes, diversos contextos promovem uma visão de homem ancorada na masculinidade hegemônica, como suas famílias e a mídia. Tomás, por exemplo, quando falou sobre sua colagem em que indicava o homem associado ao meio empresarial relatou:

***Pesquisador:** Chama muito a atenção como vocês trazem uma visão muito crítica, né... a esse modelo de masculinidade. Que tem que estar sempre no poder, ter sempre posses, seja dinheiro, mulheres, ser sempre muito bem sucedido. E não sei se isso*

representaria a maioria dos homens... Como que foi na história de vocês a terem a essa visão? O que, na sua história que levou você a ter essa visão? De enxergar isso, mas até de uma forma a criticar isso?

Tomás: *É, tipo... Acho que é que essa visão, eu mesmo não peguei muito, na maioria, de onde eu vim, que é local de classe média baixa e aqui as pessoas não tem muito aquele empresário e 'tals', assim... Cabulosão, assim... Quando tem ele tá sempre num prédio... Mas isso aqui a gente pega do audiovisual, que é... A nossa geração é o que mais a gente vê, em qualquer lugar tem uma imagem assim, e nessas imagens que a gente acaba vendo a realidade do resto do mundo... Porque eu mesmo nunca entrei numa empresa, assim, pra ver quantos homens tinham e quantas mulheres tinham... Mas eu sei, vendo por imagens assim, que acontece de ter menos mulheres em altos cargos, ter mais mulheres em outros cargos que não necessariamente...ou que são inferiores. E, tipo, acho que foi bem mesmo que eu peguei essa visão assim. Essa crítica da parte da masculinidade sempre tem por aí, mas essa questão de ser assim, de cara fechada assim mesmo, é do audiovisual.*

Santaella (2018, p. 209) considera “que estamos convivendo com uma verdadeira explosão imagética”. Nas diversas atividades realizadas no dia a dia, as imagens nos acompanham. E as imagens, por sua vez, carregam significados e possíveis leituras de mundo. Nesse sentido, não é de se estranhar a fala do participante Tomás. Mesmo sem nunca ter entrado em um ambiente empresarial, as imagens que ele percebe na mídia canalizam a percepção de Tomás no que se refere ao papel do homem enquanto empresário.

Para o contexto em que Tomás diz ter vindo, de classe média baixa, a visão do homem trabalhador, empresário parece ser uma forma de ascensão e manutenção do poder. Segundo o estudo “A Escalada da Desigualdade” da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e

realizado por Neri (2019) a desigualdade social no Brasil tem aumentado ininterruptamente nos últimos cinco anos. A população que tem mais sofrido com o aumento da desigualdade tem sido as classes populares. Ironicamente, a população mais rica, por sua vez, teve um aumento de renda.

Para Neri (2019), a justificativa do aumento da desigualdade no Brasil, nos últimos anos, está atrelada ao aumento do desemprego. Tal análise corrobora o argumento do quanto o retrato na mídia do homem bem-sucedido profissionalmente, dono de um negócio e empreendedor, está intimamente atrelado à manutenção do poder e, conseqüentemente, à masculinidade hegemônica. A família fora descrita pelos participantes enquanto outro contexto no qual a masculinidade hegemônica é difundida. Conforme expresso na fala de Ricardo:

***Ricardo:** É... Tipo... eu venho de uma família que fala assim, digamos assim tipo...*

Não, digamos, que a mulher tenha que ser inferior ao homem, mas que a mulher teria que servir ao homem...

***Pesquisador:** Uhum.*

***Ricardo:** Meio que: “tá, beleza, tá precisando disso”, “tá, beleza, é você que vai fazer!”... Ou...digamos assim, numa família de cabeça fechada... Eu sou uma das poucas pessoas que convive no meio social, em relação à escola, em tudo... E isso me trouxe uma visão de que, pra mim, é errado. Pra mim, é errado, eu acredito que homem nenhum deveria ser superior à mulher, mulher nenhuma deveria ser superior ao homem. É por isso que eu acredito nesse negócio de direitos iguais.*

Após ouvir os relatos da família de Ricardo, Fernando se posiciona concordando com ele e compartilhando uma experiência pessoal sobre sua própria família, mais especificamente um irmão mais velho. Segundo Fernando, o irmão recebeu uma educação em que, por ser menino, ele recebia certas regalias que as irmãs não recebiam. Para Fernando, o

irmão, parte do pressuposto que “sabe de tudo!” mesmo quando ele possa estar equivocado. A convivência com pessoas que pensam diferente possibilitou com que Fernando tivesse uma visão distinta da visão do irmão. Fernando comenta:

Fernando: A geração do meu irmão é diferente, ele andou com pessoas diferentes. Então a ideia que ele tinha, eu acho que todos tinham. Não tinha ninguém para discutir. Ou tinham mas ficavam calados. Hoje em dia não. Meu ciclo de amigos todo mundo conversa, todo mundo discute sobre assuntos diversos. A gente briga muito e depois conversa de volta. Sei lá... a gente discute.

As falas de Ricardo e de Fernando ilustram como a convivência com pessoas de diferentes opiniões é central para a desconstrução de diversos preconceitos, para o questionamento da masculinidade hegemônica e para que outras alternativas de se vivenciar a masculinidade possam ser levadas em consideração. Ricardo, inclusive, especifica o quanto a escola cumpre um papel fundamental para o convívio com as diferenças.

O artigo 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) determina que a educação é um direito de todos e todas e um dever do Estado e da família em oferecer. Logo, um direito para toda população brasileira, as escolas têm a obrigação de aceitar estudantes de diferentes etnias, crenças religiosas, orientações afetivo-sexuais, classes sociais, identidades de gênero, entre outros. As escolas – principalmente as escolas públicas – portanto, são um espaço rico para o convívio das diferenças.

As falas dos participantes, inclusive, vão de encontro com as análises feitas por Yoshioka (2018). Em sua pesquisa, que também contou com a realização de um grupo focal com homens, a autora buscou analisar como homens, jovens e universitários compreendem a relação entre as masculinidades e as vivências de violência no contexto brasileiro.

Sobre possíveis estratégias de sensibilização e responsabilização dos homens em

relação à cultura machista no Brasil, Yoshioka (2018) enfatiza a convivência com mulheres. Um dos participantes de sua pesquisa comentou o quanto ouvir relatos de mulheres sobre os assédio e abusos sofridos por homens o fez refletir sobre sua própria vivência enquanto homem.

Retomando a discussão apresentada por Madureira e Branco (2012), os preconceitos possuem raízes históricas e afetivas. Como exemplificam as autoras, argumentos bem fundamentados, por si só, não são suficientes para combater os preconceitos. Afinal, eles mobilizam e são sustentados pelos afetos. O estabelecimento de vínculos empáticos, portanto, é de fundamental importância para a desconstrução dos preconceitos e, de forma mais específica, considerando os objetivos da pesquisa, para que homens possam vivenciar suas masculinidades de outras formas.

Falar e, mais amplamente, expressar o afeto, no entanto, não é fácil para muitos homens. A masculinidade hegemônica cobra do homem que ele esteja no controle de suas emoções e que seja racional. Ser emocional e sensível caberia às mulheres. Muitos dos participantes comentaram que seus pais são homens “frios” ou “fechados”. E, durante o quarto encontro, quando convidados a escreverem uma emoção que sentem dificuldade de demonstrar, dois escreveram: amor. A dificuldade em demonstrar o amor, portanto, não parece ser algo apenas geracional. Mas, para Antônio, é algo sim possível de mudar.

Antônio comenta que após passar a trabalhar em um banco, ele fora muito estimulado pelos colegas no sentido de buscar agir diferente e promover uma mudança positiva na sociedade. No entanto, ele logo percebeu que “*não adianta eu querer mudar nos outros se eu não mudo em mim mesmo*”. A partir dessa reflexão, ele buscou agir de forma diferente com quem ele era mais próximo, buscando demonstrar mais seus sentimentos, principalmente com o pai. Seu relato incentivou Tomás e Gustavo a falarem, também, sobre suas relações com os pais conforme exemplificando no diálogo abaixo:

Antônio: *Você vê a simplicidade em pequenas coisas, véi... Tô com... Me relacionando, né. Conheci uma pessoa melhor, aí eu vi um cacto. Aí lembrei dela: “cara, vou dar um cacto pra essa menina!” Eu dei para ela e acho que acertei em cheio no presente.*

Então, de tanto praticar, a coisa vem naturalmente, entendeu? É uma coisa que você sente, entendeu? Não sei explicar.

Pesquisador: *E como que foi no comecinho, quando você tava tentando mudar isso e fazer algo diferente?*

Antônio: *Cara, com o meu pai era muito difícil, porque o meu pai... A gente sempre foi muito diferente intelectualmente. Ele gosta disso, eu gosto daquilo. Eu [não] invado a privacidade dele, ele [não] invade a minha. Tem um campo de área lá que eu sei que ele não gosta, então eu não mexo. E a gente nunca conversou. (...) Com meu pai não tinha isso. E eu tentei fazer isso com ele e foi uma coisa muito difícil porque não saía, tá entendendo? Eu tinha um medo. Eu não sei dizer. Era muito ruim. Hoje em dia é muito fácil eu falar “pai eu quero isso, quero aquilo”. Hoje em dia é muito mais fácil, mas era uma coisa que eu não conseguia. Eu travava. Tipo, “pai, preciso de uma ajuda”. Tá entendendo? Eu tinha medo de pedir ajuda para o meu pai. E o meu pai é muito tranquilo, ele não é bravo nem nada. É uma coisa que...*

Tomás: *...intimidade...*

Antônio: *É intimidade mesmo. Porque meu pai não é bravo, não briga, não bebe, não fuma. Ele é de boa. E eu tinha esse embate com ele. De travar. Era mais fácil chamar a minha mãe. E eu falava, “isso é muito ruim para mim”. Eu pensava assim no meu modo de querer mudar as coisas lá em casa.*

Pesquisador: *E como seu pai reagiu quando você foi mudando isso?*

Antônio: *Eu acho que ele nem percebeu isso... Hoje em dia eu chego tranquilo, falo pra ele qualquer coisa, qualquer besteira. A gente tem muitas coisas em comum que eu*

nem sabia que a gente tinha, meu próprio pai, tá entendendo.

Após a fala de Antônio, Tomás e Gustavo compartilharam situações similares que vivenciaram em que eles gostariam de poder expressar seus sentimentos, mas, muitas vezes, não sabiam como.

Tomás: *Eu tenho dificuldade. Porque, no caso, eu tava tendo dificuldade... Aí eu não conseguia chegar e falar... Não consigo até hoje chegar e falar: “como é que tá?” E... Às vezes, eu fico esperando uma brecha, mas às vezes tem uma brecha e eu não consigo na hora, assim, entrar... E... depois eu fico: “ah, vou ficar de boa.” Mas... É muito ruim, assim... É muito tempo ... Não, já podia já estar ótima essa relação, se tivesse começado cedo, mas...*

Gustavo: *Você acha que podia ter feito melhor?*

Tomás: *Sim...*

Gustavo: *Podia ter se esforçado mais..*

Tomás: *Acaba que fica difícil de saber se tá bem de verdade, pra... Poder ajudar...*

Pesquisador: *E como que é pra você [Gustavo]?*

Gustavo: *É difícil, tipo... Chegar em casa e não conseguir falar com meu pai de tudo... E até com a minha mãe é bem difícil, assim, apesar de que a minha mãe é bem mais tranquila... Mas quando o meu pai não chega do trabalho, algumas vezes, ele não dorme em casa e tal. Aí também é difícil de ficar com ele pra curtir algum momento. Então, sei lá, eu sinto que tem uma barreira entre mim e ele que não deixa eu falar certas coisas com ele e tal...*

Antônio: *Eu acho que... O negócio da prática é você... você realmente procura uma brecha, né... E às vezes você mesmo criar a brecha é mais fácil para isso. Meu pai quando está à noite, às vezes, ele fala assim “oh, tô com vontade de lanchar” aí eu*

saia de casa ia lá comprar bombom e voltava. Aí, hoje em dia, eu digo: “não pai, vamo lá comigo!” Aí esse momento que a gente vai a gente vai andando, nem vai de carro, a gente vai andando. mais longe, mais a gente conversa.

A Psicologia Cultural compreende os sujeitos enquanto seres ativos com potencial de transformar e serem transformados, também, pelos contextos culturais (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2012). As falas dos participantes exemplificam tal conceito. Os três participantes do quarto encontro compartilhavam relações mais distanciadas com seus pais. Eles sentiam a vontade de serem mais afetivos, porém, não sabiam como. Afinal, os homens não são socializados para expressarem seus sentimentos. Os próprios pais dos participantes eram descritos como tendo essas dificuldades.

No entanto, Antônio achou maneiras de mudar. Ao invés de buscar a mudança pela parte do pai, ele iniciou a mudança por conta própria. Ao tomar a iniciativa de chamar o pai para lancha, ou conversar, Antônio não somente possibilitou uma quebra com a masculinidade hegemônica para si mesmo, mas, possivelmente, para o próprio pai.

Em seguida, questionei-os caso tivessem filhos/as, qual tipo de pai eles gostariam de ser. Ao contrário da visão do pai unicamente provedor, todos trouxeram o desejo de um pai que tenha uma relação de confiança e íntima. Tomás disse que gostaria de ser *“um pai que ajude o filho a se desenvolver”* tanto na questão da carreira quanto emocionalmente e disse que quer: *“ser bem próximo dele, saber seus gostos o que ele gosta, incentivar no que ele quiser”*. Gustavo complementou a fala de Tomás dizendo *“aceitando os gostos”* e dizendo que gostaria de ter *“uma intimidade a mais e não ser desconfortável para nenhum dos dois”*. Para Antônio, ele gostaria de *“ter comunicação com [seu] filho...”*.

Os participantes, portanto, relatam um interesse em exercer uma paternidade mais ativa, realmente preocupados com seus/suas filhos/as e buscando estabelecer uma relação

íntima com eles/as. Nesse sentido, os participantes apontam outra possibilidade de se vivenciar a masculinidade: enquanto pais. Pais carinhosos e cuidadosos, dois adjetivos tipicamente associados à feminilidade. Retomando as contribuições de Zanello (2018), o dispositivo materno é visto como um elemento constitutivo da identidade das mulheres. A visão do homem provedor – muito mencionada pelos participantes – não sustenta a visão de pai que eles querem ser e o pai que eles sentem falta de ter. Para além do provento, o acolhimento.

As falas selecionadas indicam, portanto, outras possibilidades de se vivenciar as masculinidades. Formas mais respeitosas, mais íntimas e cuidadosas. Nesse sentido, parece que uma forma de se contribuir com a desconstrução da masculinidade hegemônica é a partir da convivência com a diferença.

5.3 A escola e suas contradições

Conforme fora exposto anteriormente, as escolas são um espaço contraditório. Se, por um lado, elas (re)produzem desigualdades e reforçam preconceitos, como o sexismo e a homofobia (Abramovay, Cunha & Calaf, 2009; Castro, Abramovay & Silva, 2004; Louro, 1998; UNESCO, 2004) as escolas também podem atuar na contramão dessa realidade e promover o respeito e a valorização da diversidade, a autonomia e o prazer em aprender e ensinar (Barreto, 2016; hooks, 1999; Holanda, 2016; Madureira & Branco, 2012, 2015; Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018).

Sendo a escola perpassada por tantos encontros e desencontros, avenças e desavenças, como é a escola na visão dos participantes? Como é, para eles, estudantes do Ensino Médio a escola em que eles estudam? E, mais amplamente, o que eles pensam sobre a educação brasileira? Tais temas serão abordados na presente categoria analítica.

Cabe lembrar que a terceira sessão do grupo focal realizado teve como objetivo discutir com os participantes questões relacionadas à escola e à educação, de forma mais ampla. Para tanto, utilizou-se como recurso metodológico a exibição da animação “Alike”. Após a exibição do filme, o debate com os participantes focalizou, principalmente, a relação entre o pai e o filho. Diversos participantes mencionaram a “imposição” (sic) que o pai exercia para que o filho agisse de determinada maneira.

A animação, no entanto, também indicava outra forma de “imposição”: a escola. Um dos personagens da animação realizava as atividades escolares com desenhos de árvores e cores chamativas, algo que era subitamente repreendido pelo professor que buscava a padronização das atividades. Pensando no objetivo do encontro, questionei-os se enxergavam, também, na escola algum tipo de imposição. Infelizmente, não foi possível transcrever o que todos responderam, pois imediatamente todos começaram a falar. Das respostas que consegui ouvir algumas destacaram: “sim!” falou um. “Com certeza!” gritou outro. “100%!” mensurou mais um participante.

O fato dos participantes, até então, contidos em dar suas respostas responderem tão enfaticamente é, por si só, um indicador interessante em termos de análise. Como bem nos lembra Valsiner (2012), “a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza” (p. 251). Ou seja, há de se considerar a unidade afeto-cognição como mediadora das relações entre sujeitos e a cultura, principalmente quanto à produção de sentidos. Afinal, nós, humanos, criamos sentidos para as relações que estabelecemos com o mundo a partir dos nossos sentimentos. Sentimentos esses que são, por sua vez, culturalmente organizados a partir da criação dos signos (Valsiner, 2012).

É curioso observar como a pergunta norteadora sobre uma possível “imposição” – termo utilizado pelos próprios participantes, anteriormente – na escola pode gerar uma reação tão carregada de afeto. Uma pergunta sobre a escola e a educação, mais amplamente, parece

ter mobilizado os sentimentos deles. Considerando que a escola tem sido um contexto cultural no qual os participantes tem convivido por muito tempo de suas vidas, não é de se estranhar a reação deles à pergunta.

Enquanto a maioria dos participantes comentava a “imposição” da escola em tom de crítica, Leandro discordava. Para ele, a escola deve impor certos conteúdos pedagógicos de forma a otimizar o ensino dos/as estudantes. O participante comenta:

Leandro: Mas eles impõem para a gente aprender. Por exemplo, eles precisam que a gente faça um ENEM da vida, que faça o PAS¹¹. Eu sei que não impõem o que eles querem, mas eles impõem o que a gente tem que estudar, tem que aprender...

Para Leandro, a suposta imposição feita pela escola cumpre uma função de prepará-los para o ingresso nas universidades. Nesse sentido, as escolas determinariam o conteúdo pedagógico propício para o/a aluno/a ter um bom rendimento nos processos de avaliação. Frequentemente, inclusive, Leandro e os demais participantes comentavam sobre o Ensino Superior enquanto forma de entrada no mercado de trabalho e ascensão social. A fala do participante vai ao encontro com as análises desenvolvidas por Marques e Castanho (2011) quanto ao sentido construído pelos/as estudantes da escola enquanto uma esperança para um futuro melhor.

Tomás, por outro lado, contrapõe o argumento de Leandro. Na visão de Tomás, a imposição deve ser vista a partir de um aspecto mais amplo, para além da escola específica em que os participantes estudam. A imposição viria das diretrizes legais e das normas educacionais que determinam como deve ser o processo de escolarização. Tomás comenta:

¹¹ P.A.S., ou Programa de Avaliação Seriada, é um processo seletivo para a Universidade de Brasília realizado ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Tomás: ...Eu acho que o que impõe mesmo é a própria educação no geral no Brasil. É o que faz com que a gente seja obrigado a fazer prova, a passar pra uma faculdade e entrar no mercado de trabalho, mas os professores daqui eles até incentivam, alguns incentivam a ver um talento (...). Óbvio que eles não falam pra não estudar ou seguir uma faculdade – afinal esse é o trabalho deles -, mas sempre tem projetos que incentivam a criatividade e a arte. A própria gincana aqui, tem várias provas que incentivam o aluno, o estudante a testar suas habilidades com a música, dança e tal. Mas a educação em si do país torna isso um processo padronizado.

A fala de Tomás indica outra contradição presente nas escolas. Por um lado, as exigências curriculares que orientam o trabalho pedagógico, por outro lado, a autonomia dos/as professores/as e demais agentes escolares para definir como abordar tais exigências. Tomás, inclusive, enfatiza o potencial dos/as professores/as em incentivarem a criatividade dos/as estudantes. Deci e Flaste (1998) enfatizam o papel ativo e decisivo do/a educador/a em decidir como ensinar determinado conteúdo. E conforme discuti em um trabalho anterior (Holanda, 2016), é possível, sim, encontrarmos práticas pedagógicas que abordem os conteúdos programáticos pré-estabelecidos, porém de forma inovadora, interdisciplinar e atrativa para os/as estudantes.

Outro ponto, ressaltado por Tomás, é referente à gincana realizada na escola. Anualmente, a escola realiza uma gincana com todos/as estudantes. Cada turma tem um grupo e, para arrecadar pontos para seu grupo, os/as estudantes devem realizar certas atividades. Uma das atividades realizadas é a elaboração de um curta-metragem relacionado a algum conteúdo pedagógico que estivessem estudando. Ademais, os/as próprias/as alunos/as eram responsáveis por escrever um roteiro, atuar, filmar e editar. Os/as estudantes contam com o apoio do corpo docente, no entanto, eles/as (estudantes) que são responsáveis pela

gestão e organização do projeto. Outras atividades da gincana incluem, também, batalhas de rap e de dança e a coleta de materiais para reciclagem.

Em determinado momento da pesquisa em campo, alguns encontros precisaram ser desmarcados e reagendados, pois coincidiram com o período da gincana. Os próprios participantes requisitavam que a pesquisa fosse adiada, pois tinham atividades da gincana que precisavam realizar. Acredito que esse seja outro indicador interessante em termos de análise sobre o quanto certas atividades escolares podem mobilizar os/as alunos/as. E mesmo que eles demonstrassem estar engajados com a pesquisa, a gincana era uma prioridade naquele momento. Ademais, conforme eles me explicaram depois, diversas atividades eram feitas em grupo. Em mais de uma ocasião, o único tempo que eles tinham livre para se encontrar com seus colegas era o tempo de realização do grupo focal.

Portanto, pelo que foi indicado em seus relatos, a gincana realizada pela escola é um momento de aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas, também, do desenvolvimento de habilidades sociais como a cooperação, o trabalho em equipe, a responsabilidade e autonomia. Ademais, as interações durante a gincana não se limitavam, apenas, entre estudantes de uma mesma turma. Havia momentos de confraternização com outros/as estudantes. Um caso, muito tocante, foi ressaltado por Antônio e comentado pelos demais participantes sobre uma amiga que eles conheceram durante a gincana e que, em seguida, foi vítima de um acidente de carro e faleceu. Os participantes comentaram:

Antônio: No caso, quando a N.¹² morreu (...) eu fiquei tipo: “cara!”. [Foram] dois meses de gincana que eu me aproximei total dela! Muito, muito! A gente ‘tava’ muito amigo. Porque era uma gincana de equipes de duplas, entendeu? A gente estava juntando latinhas. E eu resolvia tudo com ela. A gente saía, (...) conversava. E, no

¹² Para preservar a identidade da estudante, será utilizado apenas sua inicial.

último dia de gincana, ela morreu. E a gincana era sobre o quê? Sobre paz, amor, amizade, tá ligado? Ai no último dia, a menina morre! Então, tipo, a gente chegou aqui no sábado...

Tomás: *Foi um baque, para todo mundo.*

Gustavo: *Eu fiz amizade com ela por causa da gincana mesmo. Tinha acabado de conhecer ela. A gente tinha acabado de conhecer a menina e aí, ela foi embora...*

Antônio: *E ela era tipo um sol, tá ligado?*

O triste caso relatado pelos participantes demonstra o potencial das escolas em promover interações sociais significativas. McDermott (1977) analisou como as interações sociais pautadas na confiança são cruciais para o sucesso escolar. Marques e Castanho (2011), por sua vez, indicaram como os/as próprios/as estudantes percebem as relações com o corpo docente, muitas vezes, como sendo desrespeitosas. Tais análises são cruciais para pensarmos em como as relações são pautadas nas escolas, no entanto, essas análises tendem a focalizar apenas a relação professor/a - aluno/a. É de fundamental importância considerarmos, também, as relações estabelecidas entre os/as próprios/as estudantes. Promover relações interpessoais respeitadas, em que a diferença não seja tratada como desigualdade e em que o respeito à alteridade seja cultivada, no entanto, é um constante desafio para as escolas (Gusmão, 2003). A gincana organizada pela escola demonstra ser um espaço propício para tais interações entre os/as alunos/as e seus pares.

A gincana destaca, inclusive, outra contradição presente na escola. Ao que tudo indica, ao mesmo tempo que a gincana gera um clima de competição – afinal, as atividades são pontuadas e contabilizadas –, ela também promove trabalhos em equipes. O que possibilita a aproximação entre os/as estudantes, assim como o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade.

Em sociedades caracteristicamente sexistas, como a brasileira, em que as fronteiras simbólicas entre o feminino e o masculino são rigidamente estabelecidas (Madureira & Branco, 2012; Madureira, 2018), a competitividade aparece enquanto um estereótipo associado à masculinidade. É, geralmente, esperado do homem que seja o “vencedor” ou que esteja sempre no controle (ONU, 2016). A gincana, no entanto, parece questionar tais estereótipos associados à masculinidade e, eventualmente, contribuir para a promoção de outras formas de se vivenciar a masculinidade por parte dos alunos.

A própria forma como Antônio descreve a amiga é um indicador de formas não-hegemônicas de se vivenciar a masculinidade. Pois além da competitividade, ao homem é esperado que seja “frio”, no controle de suas emoções e agressivo (ONU, 2016). Ao homem não é, comumente, esperado a expressão de suas emoções, com exceção da raiva. Antônio não demonstra tais características em sua fala. Na hora que falou, ele se expressou em tom de lamento, compartilhando suas saudades e sua dor e comparou N. com o sol, possivelmente indicando alguém que brilhava e contagiava aos demais com sua presença e seu calor. Uma descrição muito doce e carinhosa.

Apesar de todas as contribuições pedagógicas descritas, a gincana aparece enquanto uma exceção para o modelo de educação vigente. Conforme apontado por Tomás anteriormente, a educação brasileira busca a padronização. A crítica de Tomás não é infundada ao considerarmos o contexto social atual no Brasil. A título de ilustração, estão as propostas para educação defendidas pelo governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha (MDB). Entre suas propostas, o governador tem defendido um modelo cívico-militar para as escolas públicas, assim como a distribuição de uniforme escolar composto por camiseta, bermuda ou saia, calça, tênis e agasalho para todos/as os/as 450 mil estudantes da rede pública de ensino, desde a pré-escola até o Ensino Médio. O valor previsto para tal compra,

no entanto, não fora ainda divulgado, segundo reportagem “Novo uniforme das escolas públicas do DF será azul com dizeres 'geração futuro” do site de notícias “G1”¹³.

A proposta dos uniformes pelo atual Governo do Distrito Federal apareceu em tom de crítica nas discussões do grupo focal. Para Ricardo, a proposta de Ibaneis alude à animação exibida. Comenta o participante:

***Ricardo:** É que nem [na animação], todo mundo é padronizado! A gente também é padronizado, como ele falou, eles impõem na roupa da gente porque a gente usar uniforme é um modo deles colocarem todo mundo igualmente em um ambiente, entendeu? Só que eles já conseguem fazer isso com a blusa do uniforme (...) e agora com a nova regência eles vão padronizar até o tênis, o agasalho, então basicamente a gente é padronizado em tudo que a gente vai fazer a partir de agora (...) o que a gente vai vestir, o que a gente vai pensar, o que a gente estuda.*

Em relação ao uniforme, é curioso perceber como o participante Ricardo aponta que a camiseta do uniforme, já estabelecida, é suficiente para promover a padronização. No entanto, para o novo governo é necessário que todos/as estejam igualmente vestidos. A busca do governo pelo controle do que ocorre dentro das escolas é apontado em tom de crítica por Ricardo que insinua que tais tentativas seriam uma forma de buscar padronizar desde as vestimentas dos/as estudantes até as ações, os estudos e os pensamentos.

Apesar das propostas do atual governador do Distrito Federal, Ibaneis, atuarem no sentido de impor determinadas normas sociais, por sorte, nós seres humanos não somos máquinas passivas às ações socializadoras. Justamente o contrário, somos seres ativos na

¹³ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/07/23/novo-uniforme-das-escolas-publicas-do-df-sera-azul-com-dizeres-geracao-futuro.ghtml>. Último acesso em 21 de outubro de 2019.

interação com os contextos culturais em que estamos inseridos, logo, com o potencial de transformar ativamente as mensagens culturais. A sugestão pela padronização alinha-se à discussão crítica de Valsiner (2012) sobre o modelo unidirecional de transferência cultural. Logo, apesar das tentativas autoritárias e impositivas, os governos jamais poderão controlar totalmente como agimos e pensamos.

Diante da discussão sobre os uniformes, Tomás apresenta uma sugestão criativa. Segundo o participante, ao invés de gastar verba pública com uniformes, o governo poderia investir na estrutura das escolas, como a construção de um auditório na escola. Para Tomás, isso seria “*algo que vai enriquecer, algo que agrega mais, que vai evoluindo a educação no país*”. Antônio corrobora o argumento de Tomás e complementa:

Antônio: Acho que é muito desnecessário gastar com [uniformes padronizados] do que montar um auditório. Na feira de ciências, a gente teve a oportunidade da professora de Física, que trouxe umas amigas dela da UnB, [trouxeram] nitrogênio líquido, fizeram um experimento ‘mó’ massa! E ela não pode fazer isso porque não tem recurso dentro da escola. Ela não tem um laboratório para ela. A professora de Química também. No ano passado tinha [um professor] que fazia uns negócios com o papel, que ele teve que inventar porque não tinha recurso. Acho que o investimento na escola tinha que ser nesse sentido. (...) O investimento que tá sendo feito em educação tá totalmente errado. Além de ser pouco, tá errado!

Se o senso comum, muitas vezes, difunde a visão do adolescente enquanto uma figura rebelde, desinteressada na educação e agressiva com os/as professores/as, a fala de Antônio contraria tal visão. Antônio não só crítica os gastos com a padronização excessiva na educação por meio de uniformes, como sugere que esse dinheiro seja investido de modo a

oferecer instrumentos de trabalho e maior estrutura para os/as próprios/as professores/as. Antônio, inclusive, reconhece e elogia as ações de seus/suas professores/as e os esforços que eles/as fizeram para possibilitar o contato dos/as estudantes com projetos e experimentos, mesmo diante da escassez de recursos.

O exemplo apresentado por Antônio sobre a professora de Física, inclusive, demonstra como há, sim, professores/as engajados/as em promover uma aprendizagem significativa para os/as estudantes. Conforme explorei em um trabalho anterior (Holanda, 2016), é de fundamental importância o reconhecimento de práticas pedagógicas inovadoras e bem-sucedidas, para além de um discurso exclusivamente crítico em relação às escolas e aos/as professores/as. Reconhecer a crítica é importante, mas atuar de forma a superá-la, inclusive, é mister para a formação de uma rede apoio na qual os/as professores/as possam contar e que possibilite a execução de tais projetos.

Ainda sobre a construção de um auditório na escola, Tomás argumenta como o investimento na área da cultura¹⁴ não é interessante para o atual governo do Distrito Federal. De fato, é comum constatar no senso comum a crença de que os investimentos em arte e cultura seriam gastos supérfluos, desnecessários ou – apropriando-me da expressão utilizada por Saffioti (2004) - “perfumaria”. Ainda mais em um contexto de crise social e econômica. Nas palavras de Tomás:

Tomás: Eu acho que o interesse, pelo menos desse governo, é mais econômico. Eles acabam se preocupando menos com o lance cultural, artístico, com o bem-estar, o lance de você ter um local, assim, rico, até turístico, um negócio diferente. Eles querem padronizar e subir assim na economia, mas tem muita coisa que a gente não pode esquecer, que faz com que o país em si fique mais rico.

¹⁴ Aqui entendida, especificamente, como produções artísticas.

Como bem apontado por Tomás, ao contrário do que se imagina, o investimento em atividades artísticas é, na verdade, lucrativo. A pesquisa “Rio de Janeiro a Janeiro” realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2017) buscou analisar o impacto econômico de 154 eventos culturais realizados no Rio de Janeiro. Dentre as análises realizados, a Fundação identificou que os projetos selecionados geraram 351 mil postos de trabalho. Ademais, para cada real investido em um evento cultural, gerava um retorno de 13 reais. Apesar de ter sido realizada em outra unidade da Federação, a pesquisa realizada pela FGV (2017) está em sintonia com o argumento de Tomás: *“tem muita coisa que a gente não pode esquecer, que faz com que o país em si fique mais rico”*.

Há, portanto, outra contradição presente na área da educação. Para certos setores políticos, o investimento na educação deve ser no sentido de padronizar e, possivelmente, de priorizar certas áreas de estudo. As escolas devem se preocupar, apenas, com a “transmissão” dos conhecimentos “sérios”, como a matemática ou a física. As chamadas ciências “duras” (Chizzotti, 2006). Essas áreas de estudo que possibilitariam, segundo alguns setores da nossa sociedade, a formação de profissionais necessários para o crescimento econômico.

Nessa visão, o incentivo à arte não seria uma prioridade para a escola, pois não geraria um lucro econômico futuro. No entanto, tal visão é falaciosa. Em termos financeiros, o incentivo à produção artística deveria ser, sim, de interesse dos governos. Logo, uma educação escolar que priorize o contato com a arte não somente possibilitaria o desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais, como o autoconhecimento, a sensibilidade e a empatia (Silva, 2004), como também o lucro financeiro (FGV, 2017).

Por fim, outra contradição deve ser apontada: a discussão sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. Conforme fora exposto anteriormente, pouco se fala sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Ainda assim, a diversidade está presente nas escolas (Barreto,

2016; hooks, 1999, 2017; Holanda, 2016; Louro, 1997; Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018; Madureira & Branco, 2012, 2015). Uma pessoa não se desfaz de seu corpo, seus prazeres e suas vivências ao passar pelos muros da escola. No entanto, ainda prioriza-se a visão das escolas como um espaço da sabedoria, do conhecimento. Um espaço em que a mente é descolada do corpo físico (hooks, 1999).

Quando a temática sobre gênero e sexualidade é abordada, o discurso baseia-se, principalmente, nos riscos associados com as doenças sexualmente transmissíveis ou uma gravidez indesejada (Madureira & Branco, 2015). Pouco se fala sobre a dimensão prazerosa do exercício da sexualidade, sobre formas respeitadas de se vivenciar os prazeres e sobre a autonomia em se vivenciar a sexualidade (Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018). Apesar de haver professores/as que buscam trabalhar tais questões em sala de aula (Holanda, 2016), certos segmentos políticos, ultraconservadores, buscam censurar tais iniciativas (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Para tais grupos, censurar a discussão sobre gênero e sexualidade seria uma forma de “proteger as nossas crianças”. O participante Leandro, no entanto, discorda. Após a exibição de um vídeo em que a diferença salarial entre homens e mulheres é abordada, o participante comentou que tal debate havia surgido em uma aula de Filosofia. Sobre a oportunidade que teve de poder dialogar sobre tais assuntos com seus colegas, Leandro afirmou: “*Hoje a gente tem o privilégio de poder discutir isso aí em sala de aula*”. Em seguida, Leandro questionou quando que o pesquisador havia se formado no Ensino Médio, para fazer a seguinte comparação:

Leandro: Uns dez anos pra trás, acho que a gente não teria a liberdade de discutir essas possibilidades. Nossos pais podem ser mais preconceituosos que a gente, mas (...) os nossos filhos, acho que eles não vão sofrer com esses preconceitos que estão

tendo hoje, por ser homossexual, por homem querer vestir roupa de mulher. Acho que eles não vão passar por esse tipo de coisa. Acho que é uma coisa gradativa, que vai melhorando com o tempo.

Leandro demonstra uma visão otimista sobre o papel da educação. Ele acredita no potencial transformador da escola, principalmente no tocante à desconstrução de práticas discriminatórias como a homofobia e a transfobia – ainda tão presentes no Brasil (Abramovay, Cunha & Calaf, 2009; Castro, Abramovay & Silva, 2004; Fonseca, 2018; Louro, 1998; UNESCO, 2004). Nesse sentido, o participante é categórico ao afirmar: a possibilidade de falar em sala de aula sobre gênero e sexualidade é um “privilégio”.

Os trechos citados das falas dos participantes indicam algumas das inúmeras contradições presentes nas escolas. No caso específico analisado, observa-se uma escola que busca no contato com a arte nutrir a sensibilidade dos/as estudantes (Schlindwein, 2010). Por outro lado, essa mesma escola está inserida em um contexto histórico e político que vem priorizando a padronização. Enquanto um espaço de fundamental importância no contexto das sociedades letradas, diversas mensagens culturais perpassam a escola, canalizando as ações e os sentimentos dos participantes em diversas direções. Sendo a escola um espaço sociocultural (Gusmão, 2003), questiono: teria como ser diferente?

5.4 Imagens e dinâmicas enquanto recursos metodológicos férteis

A arte é para a vida, o que o vinho é para a uva, disse um pensador (...) ao indicar que a arte toma como matéria-prima a vida, mas oferece em troca algo que não estava entre as propriedades desta matéria. (Vigotski, 2007, p. 345)

A ciência e a arte, ao invés de excludentes, são produções humanas complementares. Valsiner (2012) afirma que nós, seres humanos, somos construtores compulsivos de significados. E ao contrário das outras espécies, nós, sapiens, somos animais simbólicos. Panofsky (2001, p. 23), historiador da arte alemão, complementa: “o [ser humano] é, na verdade, o único animal que deixa registros atrás de si, pois é o único animal cujos produtos ‘chamam à mente’ uma ideia que se distingue da existência material destes”.

Somos, portanto, a única espécie no planeta que produz arte. No entanto, a aproximação entre a ciência e a arte ainda constitui-se como um campo de saber pouco explorado (Madureira, 2016). Vigotski, no entanto, seria uma das exceções. Segundo del Río e Álvarez (2007), a formação intelectual e humanística de Vigotski – conciliando a lógica científica com a sensibilidade - o levou ao desafio de buscar a produção de um conhecimento objetivo do ser humano, sem desconsiderar o conhecimento subjetivo e vice-versa.

Para Vigotski (2007), a tese central da Psicologia da Arte seria o “reconhecimento da superação da matéria pela forma artística ou, o que é o mesmo, o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento” (p. 160). Como apontado na epígrafe da presente subseção: a arte toma como matéria-prima a vida. No entanto, a arte vai além e transforma, canaliza sentimentos e promove novos níveis de mediação cultural das emoções e afetos não antes presentes (Madureira, 2016).

Apoiada nas contribuições de Vigotski, Schlindwein (2010) tece diversas contribuições sobre a utilização da arte para a prática docente e no desenvolvimento da formação estética. Segundo a autora, é pelo aumento e pela diversificação das experiências que as pessoas desenvolvem suas habilidades imaginativas. E a imaginação está no cerne das criações humanas. Na linha argumentativa trilhada pela pesquisadora, quanto mais vivências

estéticas os/as professores/as tiverem acesso, mais diversificada seria a sua prática pedagógica. Nas palavras da autora:

Quando pensamos em promover vivências (experiências) que desenvolvem o senso estético de professores e alunos, estamos considerando a hipótese de recuperação das vias do sensível. Ou seja, mobilizar o olhar, o ver, o sentir para o estranhamento, para a apreciação, para degustação, na perspectiva de desenvolvimento integral, humano em seu sentido lato (Schlindwein, 2010, p. 34)

A linha argumentativa desenvolvida por Schlindwein (2010) está em sintonia com as análises de Madureira (2016), no tocante à aproximação entre a Psicologia e a Arte. No que se refere ao campo das artes visuais, Madureira (2016) compreende as imagens enquanto artefatos culturais com potencial de canalizar as ações, os pensamentos e as emoções humanas. As imagens, portanto, são recursos férteis enquanto ferramentas analíticas, educacionais e metodológicas (Madureira, 2016), com enorme potencial para o desenvolvimento da percepção, do estranhamento, do conhecimento e da sensibilidade (Schlindwein, 2010).

Sabe-se, no entanto, que a sensibilidade não aparece como uma habilidade considerada tipicamente masculina. Ao homem é esperado justamente o contrário: a brutalidade, a aspereza e o distanciamento das experiências sensoriais internas (Bourdieu, 2005; Oliveira, 1998; ONU, 2016; Zanello, 2018). No caso da presente pesquisa, pode-se afirmar que o uso de imagens e dinâmicas foram recursos metodológicos férteis para a promoção da interação entre os participantes e o desenvolvimento – mesmo que efêmero – da sensibilidade (Schlindwein, 2010).

Por se tratar de um grupo focal com adolescentes e de participação voluntária, um cuidado tomado ao longo da pesquisa foi em pensar em formas de tornar os encontros atrativos a eles, sem perder o foco em relação aos objetivos da pesquisa. O uso de imagens, vídeos e dinâmicas tornou-se, então, uma alternativa interessante. Conforme já fora mencionado, os adolescentes já vivem em um contexto em que as imagens os circundam (Santaella, 2012). Ademais, por se tratar de uma pesquisa que toca em temas sociais relevantes, porém, polêmicos e de difícil contemplação por meio, apenas, de perguntas diretas, as imagens tornam-se ferramentas metodológicas proveitosas (Madureira, 2016).

Retomemos os procedimentos de construção das informações a título de ilustração. Conforme fora mencionado anteriormente, o primeiro encontro iniciou-se com uma dinâmica de “quebra-gelo”. Nessa dinâmica, pediu-se aos participantes que dissessem seus nomes, o ano que estão matriculados e que respondessem uma pergunta que deveriam sortear. As perguntas haviam sido selecionadas anteriormente e buscavam apresentar os participantes ao pesquisador de forma descontraída e lúdica. Ademais, todas as perguntas exploravam a produção de sentidos pelos participantes a partir do domínio das imagens verbais, especificamente o uso de metáforas (Santaella, 2012).

Considero a dinâmica de “quebra-gelo” utilizada como um bom recurso metodológico, uma vez que foi possível observar que, após terem respondido e ouvido as respostas dos outros às perguntas, os participantes passaram a falar mais. Cabe mencionar que eu, pesquisador, também respondi uma pergunta que sorteei. Retomando as contribuições de Gaskell (2003), o autor discorre sobre o papel do/a moderador/a em um grupo focal em fazer com que todos/as sintam-se à vontade para se expressar. Para tanto, é crucial o estabelecimento de um bom *rapport*. Este é, inclusive, um dos pressupostos centrais da Epistemologia Qualitativa, referencial epistemológico utilizado na presente pesquisa. Para González Rey (2005a), a produção do conhecimento advém da interação. A inserção do/a

pesquisador/a no seu cenário de pesquisa não é uma fonte de ruído, mas sim condição para a produção da informação. Inserir-me e aproximar-me dos participantes foi, justamente, o que objetivei ao responder a pergunta.

Após a dinâmica de “quebra-gelo”, outra dinâmica fora realizada: o contrato de convivência. Inicialmente, pedi que estabelecessem normas para um país hipotético e depois para o grupo. O objetivo dessa dinâmica ia além do mero estabelecimento de normas a serem seguidas durante os encontros. A proposta era incentivar os participantes a definirem quais regras eles consideravam as mais importantes para um país e, em seguida, buscar conciliar com os outros quais regras o grupo iria adotar. Cabe mencionar que, frequentemente, em contextos marcados pelo autoritarismo, as normas são impostas de “cima para baixo”, ou seja, segundo determinado nível hierárquico. Espera-se que tais normas sejam seguidas sem questionamentos, no entanto, não é explorado o valor associado a tal norma.

A imposição e o cumprimento de normas pode ser, também, compreendida como outra característica da masculinidade hegemônica. Sendo essa, inclusive, a imposição de uma forma específica de masculinidade que subjuga outras vivências da masculinidade (Junqueira, 2009). Logo, ao terem que buscar o consenso pelo diálogo, os participantes da pesquisa precisavam agir de maneira contrária ao modelo de masculinidade em sua forma mais autoritária e bruta, muitas vezes exaltado na sociedade, especialmente no atual cenário político brasileiro.

Foi curioso observar, inclusive, as normas que os próprios participantes elaboraram para o país hipotético. Questões sociais relevantes como a política de encarceramento vigente ou a legalização das drogas foram questionadas pelos participantes. A Tabela 3 ilustra as normas estabelecidas pelos dois grupos e as normas escolhidas.

Tabela 3.

Normas do Grupo.

Grupo 1	Grupo 2	Normas Escolhidas
1. Não matar.	1. Todos os membros da nação deverão colaborar com alguma atividade (obrigatoriamente).	1. Qualquer crime como roubo, assassinato, entre outros terá uma punição didática.
2. Não furtar, seja material, moral ou sentimental (e.g.: roubar a infância).	2. Qualquer crime como roubo, assassinato, entre outros terá uma punição didática.	2. Livre arbítrio para escolher suas crenças, sexualidade e entre outros.
3. Drogas legais.	3. Livre arbítrio para escolher suas crenças, sexualidade e entre outros.	3. Deverá existir respeito entre gênero, classe e raça.
4. Sem preconceito.	4. Deverá existir respeito entre gênero, classe e raça.	4. Todo membro da nação deverá ter acesso básico à saúde.
5. Estado laico 100%.	5. Todo membro da nação deverá ter acesso básico à saúde.	5. Todos terão condição financeira para ter bem-estar.
6. Igualdade financeira.	6. Todos terão condição financeira para ter bem-estar.	6. Proibido se dedicar mais ao trabalho do que a família.
7. Poligamia não é um problema.	7. Todos os membros da nação deverão acolher ao próximo em caso de desastres naturais.	7. Estado laico 100%.
8. Educação sempre uma prioridade.	8. Proibido se dedicar mais ao trabalho do que a família.	8. Educação sempre uma prioridade.

Ao elaborarem as normas de um país idealizado, os participantes estavam abordando, também, as normas vigentes no Brasil que eles não concordam. Ademais, como pode ser visto na Tabela 3, questões relacionadas às masculinidades puderam ser abordadas, mesmo que o pesquisador não tenha abordado diretamente tais temas nesse momento da pesquisa. O trabalho, por exemplo, um marcador estruturante das identidades masculinas (Zanello, 2018) fora questionado pelos participantes. “Proibido se dedicar mais ao trabalho do que a

família”, ponderaram os membros do grupo 1. Tal norma, inclusive, fora aceita pelo grupo como uma norma geral para todos.

Além disso, o fato dos participantes escreverem normas como “drogas legais” ou “poligamia não é um problema” são indicativos de como eles se sentiram à vontade para expressarem suas opiniões pessoais na frente do pesquisador – mesmo que tais opiniões não sejam aquelas consideradas socialmente aceitas, principalmente no contexto escolar. Por outro lado, novamente há exemplos da visão otimista dos participantes sobre o potencial de transformação da educação (Marques & Castanho, 2011). Mesmo diante de crimes considerados hediondos legalmente, como o assassinato, os participantes sugeriram e acataram penas de cunho pedagógico que priorizassem a ressocialização. Outra norma proposta pelo grupo colocava a “educação como uma prioridade”.

As dinâmicas utilizadas durante o primeiro encontro, portanto, foram importantes recursos metodológicos para a produção de informações. Já no segundo encontro, outro recurso metodológico fora utilizado: imagens. O encontro iniciou com a análise de duas imagens previamente selecionadas pelo pesquisador. Conforme já fora explorado anteriormente, vivemos em um momento de verdadeira explosão imagética. Nesse sentido, Santaella (2012) considera de fundamental importância o desenvolvimento de habilidades de leitura de imagens, ou seja: “desenvolver a observação dos seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem sem fugir para os outros pensamentos que nada têm a ver com ela” (p. 13).

Ainda segundo Santaella (2012), um dos elementos visuais primários para a leitura de imagens é a análise das cores utilizadas em determinada obra. Para a autora, as cores aparecem comumente relacionadas às emoções. Logo, a observação das cores pode ser um importante passo para uma compreensão das dimensões simbólicas e dos significados associados à determinada obra. Curiosamente, durante o segundo encontro, assim que

perguntei como os participantes se sentiam ao ver uma das imagens selecionadas, Vinícius comentou a questão das cores, conforme explorado no trecho a seguir:

Pesquisador: *O que é que vocês sentem quando veem essa imagem?*

Vinícius: *Me sinto diferente...*

Pesquisador: *“Diferente”? Como assim?*

Vinícius: *Sei lá. É que ela passa... As cores são chamativas, então eu já gostei das cores. O desenho em si me deixa agoniado. Eu gosto das cores, mas o desenho me deixa agoniado.*

A imagem analisada (Anexo B), corresponde a uma imagem colorida em que a figura de um homem usando um terno preto é vista no centro e rodeando-o há imagens semelhantes a mãos vermelhas indo em sua direção. Já a segunda imagem (Anexo B), analisada era preta e branca. Nela, o busto de um rapaz é visto com um buraco em seu rosto. Sua face encontra-se em sua mão olhando “para dentro” dele mesmo. Apesar da segunda imagem ser preta e branca, a questão das cores apareceu, novamente, enquanto um comparativo entra as duas imagens.

Pesquisador: *E comparando as duas imagens, como que é?*

Tomás: *As duas tem muito preto e branco... As duas causam muita dúvida...*

Pesquisador: *Muita dúvida?*

Ricardo: *Acho que por uma ser agonizante e colorida e a outra ser coisa de curiosidade e ser preto e branca... Traz um pouco de distorção.*

Pesquisador: *Interessante isso das cores, né? Normalmente vocês associam cores a o quê?*

Ricardo: A alegria, a curiosidade, essas coisas, então meio que desfocou. Essa imagem da curiosidade e do autoconhecimento, é como se a pessoa estivesse sendo puxada, guiada. Como se a sociedade fosse uma coisa que puxasse, que guiasse uma pessoa, mas também deixasse de lado um autoconhecimento. O preto em branco traz essa ideia de “fica para lá” é como se a sociedade guiasse, mas também o autoconhecimento tivesse que ser botado de lado, porque como tá com o colorido é como se fosse: “tá, fica pra lá enquanto eu tô com o colorido!”

Ao fazer o comparativo entre as imagens, Ricardo aponta uma distorção. Segundo ele, a imagem que é colorida, provoca nele sentimentos de desconforto. Afinal, nela um homem é visto como sendo “puxado”, uma analogia vista em uma categoria analítica anterior como referente às pressões sociais experimentadas pelos homens. Já a segunda imagem, que fora descrita provocando sentimentos de curiosidade e contemplação é preta e branca. Ao Ricardo associar cores com “alegria e curiosidade”, as imagens escolhidas, de fato, geram uma ambiguidade.

Em termos de análise de imagens, é claro que outros elementos visuais precisariam ser levados em consideração como a questão do movimento. Por mais contraditório que isso possa parecer para uma imagem estática, Santaella (2012) aponta o movimento como um elemento fundamental para simular que “distorções, tensões e ritmos compositivos capazes de dinamizar aquilo que, na realidade, é fixo e estável” (p. 39). Nesse sentido, a primeira imagem analisada com o grupo simula movimento, evoca a sensação de ser “puxado”. A segunda imagem, por outro lado, não expressa isso de forma tão evidente. Não obstante, é curioso perceber o potencial de imagens para canalização de sentimentos e pensamentos e, retomando as contribuições de Schindwein (2010), para promover o estranhamento e o desenvolvimento da sensibilidade.

Ainda no segundo encontro, outro recurso metodológico adotado fora a produção de imagens pelos próprios participantes a partir da atividade de colagem. Nessa atividade, os participantes receberam diversas revistas, que abordassem diferentes temáticas – como política ou moda – e foram convidados a selecionar as imagens que eles considerassem que representasse “o que é ser homem na nossa sociedade?”. A variedade das revistas possibilitou com que os participantes tivessem diversas opções e pudessem selecionar aquelas imagens que melhor expressassem as suas opiniões para a pergunta norteadora.

A produção de imagens mostrou-se como um importante recurso metodológico para a análise e expressão das crenças, valores e sentimentos dos participantes. Ademais, retomando as contribuições de González Rey (2005a), a produção do conhecimento advém de um processo construtivo-interpretativo. Considerando a atividade de colagem como um exemplo ilustrativo do argumento de González Rey, para realizar a atividade de colagem eles deveriam folhear as revistas, selecionar imagens e atribuir um significado a elas a partir de suas histórias de vida. Não haveria uma única imagem correta ou possível de selecionar.

O terceiro encontro também contou com a utilização de imagens como recursos metodológicos. Nesse caso, não mais uma imagem estática, mas sim uma animação. Kemp (2011) e Napolitano (2013) defendem o uso de filmes enquanto recursos pedagógicos férteis. Acredito que as análises dos autores, inclusive, possam ser extrapoladas para o uso de filmes enquanto recursos metodológicos também.

Os primeiros registros de imagens reais em movimento data de 1895 pelos irmãos Lumière, na França (Kemp, 2011). Desde então, o cinema se consolidou como a sétima arte e vem se expandido, principalmente graças aos avanços tecnológicos. Diante do seu rápido avanço, o cinema tem sido alvo de diversas críticas. Alguns alegam que o cinema veio para "vulgarizar, emburrecer, de praticar sensacionalismo, sensualidade exagerada, a propaganda

política, de encorajar o consumismo desenfreado e corromper a mente, a moral dos jovens" (Kemp, 2011, p. 10).

No entanto, conforme argumenta Napolitano (2013), as produções cinematográficas estão inseridas em determinados contextos culturais e históricos, logo tais produções ensinam mais sobre quem as produziu e em qual contexto elas foram produzidas. A animação selecionada para a pesquisa, “Alike”, apresenta uma análise sobre o contexto de comercialização, massificação e padronização da educação e do trabalho. Tal animação, demonstra com maestria uma verdadeira educação bancária (Freire, 1989), na qual os/as estudantes são passivos e submissos a um/a professor/a que “deposita” neles/as o seu conhecimento. Tal modelo de educação tem repercussões além da escola, sendo replicado, também, no mercado de trabalho. Para a análise da animação pelos participantes, novamente, a questão da cor foi comentada. Nas palavras dos participantes:

***Pesquisador:** Teve algo na animação que chamou mais a atenção de vocês?*

***Leandro:** A primeira coisa que me chamou a atenção foi a questão da cor. O começo era todo colorido e quando fui ver a cidade era toda cinzenta.*

***Vinícius:** Sim! Só uma praça era colorida.*

No tocante à animação, a questão das cores parecia traçar um paralelo entre os espaços da cidade em que a exigência social pela padronização encontrava-se mais presente. A escola e o trabalho eram espaços tipicamente “cinzentos” e tediosos. O único local na cidade com cor era a praça central, composta por grama, uma árvore, um banco e um outro personagem colorido que tocava um violino. Fora o músico e os dois personagens principais – um pai e o filho – os/as demais cidadãos/ãs eram cinza. Inclusive, quando o filho ia para a praça, era

possível enxergar como ele mudava de cor, passando de um tom alaranjado claro para um laranja mais escuro.

A análise da animação está em sintonia com os argumentos de Santaella (2012) no tocante à cores e sua associação com determinadas emoções. O cinza fora descrito pelos participantes como uma cor relacionada a sentimentos desagradáveis associados à desmotivação, ou a falta de reconhecimento, principalmente devido ao modelo de educar pautado na padronização. Logo, a utilização da animação mostrou-se como um recurso fértil para explorar as percepções dos participantes sobre a escola e a educação. Ademais, o fato da animação trazer como personagens principais um pai e um filho, os participantes puderam refletir, também, sobre questões relacionadas à paternidade e à família.

Por fim, no quarto encontro utilizou-se de outra dinâmica. Nela os participantes foram convidados a refletirem sobre os seus sentimentos. Por ser uma dinâmica que explorava questões pessoais, optou-se por ser utilizada por último, uma vez que o grupo já estaria melhor formado e os vínculos fortalecidos. Ademais, ao deixar essa dinâmica para o final, os participantes teriam passado por outras vivências estéticas anteriores que pudessem contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade (Schlindwein, 2010) dos participantes. Nesse sentido, a experiência de falar de uma emoção que eles sentissem dificuldade em expressar poderia ser suavizada.

Infelizmente, o dia previsto para o último encontro precisou ser remarcado, pois coincidia com a gincana e na data que a maioria podia somente três participantes puderam participar. No entanto, foi possível perceber como os participantes ali presentes estavam engajados, dispostos a se abrir e ouvindo de maneira muito respeitosa seus colegas. Por mais que tenha sido instruído aos participantes que não escrevessem seus nomes, devido ao baixo número de participantes e como a mesma emoção (amor) apareceu duas vezes, era possível deduzir quem havia escrito o que. Ainda assim, os participantes em momento algum

buscaram adivinhar ou expor quem havia escrito determinada emoção. No geral, o clima era de respeito e acolhimento.

Nesse encontro, foi possível abordar temas relacionados à morte, ao amor, à relação com a família e, mais detalhadamente, a relação com o pai. Os participantes demonstravam um bom nível de autoconhecimento e sabiam nomear seus sentimentos e acolher os sentimentos dos outros. Por mais trivial que isso possa parecer, devo relembrar um dos possíveis efeitos da masculinidade hegemônica: o distanciamento afetivo. A pesquisa conduzida pela ONU Mulheres (2016) identificou um número expressivo de homens que não sabiam nomear seus sentimentos e que alegavam que gostariam de ter uma relação mais afetuosa com seus amigos e familiares. No entanto, o medo de serem julgados pelos outros homens os impedia de ter essa aproximação.

Durante a entrevista individual aberta com o participante Gustavo, o mesmo trouxe reflexões que estão em sintonia com os dados analisados pelo estudo da ONU Mulheres (2016). Segundo o participante, certos temas ele escolhia abordar apenas com as amigas, nunca com os amigos. Sobre como foi estar no grupo, comentou o participante:

Foi massa, pô. Se relacionar com outros homens, tentar se abrir mais. Coisa que eu nunca tive de me abrir com amigo e tal. Sempre fui muito fechado. Tenho amigas mulheres e sempre conversei com elas e elas me ajudaram. E eu gostei muito de estar aqui com os amigos. Fiz novos. Para mim foi bom essa interação.

Se os homens são socialmente esperados que silenciem seus sentimentos, no sistema binário de gênero, às mulheres é esperado o contrário: serem sensíveis e abertas a esses temas. Não é de se estranhar que Gustavo – e muitos outros homens, também – escolha falar sobre seus sentimentos apenas com mulheres. A dinâmica conduzida no quarto encontro, no

entanto, possibilitou uma ruptura com esse modelo. Pois nesse encontro, quatro homens estavam em uma roda conversando sobre aqueles sentimentos que sentem maior dificuldade em expressar. Ou seja, expondo um lado vulnerável e sensível.

Sobre a dinâmica dos sentimentos Antônio comentou: *“eu sou muito aberto, mas [falei] coisas que eu nunca tinha comentado, entendeu? Foi uma coisa nova para mim. Fui até pegar minha mochila e falei com uma menina lá ‘nossa, foi uma sessão bem legal para mim!’. Eu gostei de hoje”*. Quando questionei-o sobre qual palavra ele usaria para descrever os encontros, Antônio disse:

Diferente. Porque tem coisas que eu nunca comentei, tá ligado? Que eu nunca sentei para conversar, para falar sobre ‘as mulheres são mais cuidadosas que os homens’. Eu nunca tive esse assunto em uma roda. Então, foi uma coisa bem diferente e uma coisa bem agregada a opiniões diferentes. Apreendi muito com os meninos também. Foi legal.

Apesar de ser “diferente” para ele falar sobre certos sentimentos, ter feito isso não pareceu ser algo aversivo, justamente o contrário. Minha última pergunta na entrevista aberta foi “como você sai dos encontros?” ao qual Antônio prontamente disse: *“saio mais feliz. Dá vontade de falar mais sobre isso, sabe? Foi bem legal!”*. É interessante perceber como ele relata querer falar mais sobre tais assuntos. Mesmo sendo os sentimentos que ele sentia maior dificuldade em expressar, com quem ele diz nunca ter conversado antes, a possibilidade dele poder falar no grupo o incentivou a querer falar, também, em outros contextos. Gustavo, inclusive, compartilha da visão de Antônio. Para ele o momento mais marcante do grupo fora o quarto encontro. O participante comenta: *“acho que foi hoje. A que eu mais gostei foi hoje, eu consegui tirar algumas coisas que estavam dentro de mim. Até queria mais, na verdade!”*.

Para Gustavo, inclusive, a palavra selecionada para resumir sua experiência no grupo fora “*gratificante*”. “*Foi gratificante estar aqui com você, conversando com a gente. Temas bons e às vezes [temas] que ficam presos dentro da gente e a gente não consegue falar com ninguém. Acho que foi gratificante*”.

As imagens e dinâmicas utilizadas, portanto, foram recursos metodológicos férteis para análise de diferentes fenômenos sociais relevantes como as masculinidades, a paternidade, a escola e a educação. Além disso, foram recursos úteis por promoverem o diálogo. A partir de imagens estáticas, atividades de colagens, animações e dinâmicas variadas, um grupo de homens pode falar sobre um assunto, corriqueiramente, silenciado aos homens: os sentimentos. Sendo a arte, portanto, uma forma de resgatar “as vias do sensível” (Schlindwein, 2010) não há como se desconsiderar as imagens como ferramentas metodológicas férteis (Madureira, 2016).

Ademais, acredito que fica evidente nessa categoria analítica a importância dos/as adolescentes falarem e se escutarem também. Os/as estudantes são diversas vezes silenciados/as, seja no cotidiano das escolas, ou nas publicações acadêmicas (Marques & Castanho, 2011). Sabe-se, no entanto, que o silêncio dos homens é útil e, muitas vezes, cúmplice para a manutenção da masculinidade hegemônica (Welzer-Lang, 2001). Logo, a formação de espaços em que eles possam falar e se escutar, saber que sentir-se vulnerável é normal, é um primeiro passo para a desconstrução da masculinidade hegemônica.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar questões relativas à construção das identidades masculinas a partir do relato de alunos do Ensino Médio. As análises quantitativas, apresentadas na Introdução, justificam a necessidade de produções acadêmicas que abordem questões relacionadas às identidades masculinas. Afinal, a masculinidade hegemônica é fortemente associada à violência, seja essa praticada por homens contra outros homens (Waiselfiz, 2016), contra si mesmo (INFOSIGA, 2019) ou contra as mulheres (IPEA, 2014) como o feminicídio.

A Lei nº 13.104 (Brasil, 2015)¹⁵ de 9 de março de 2015 altera o código penal brasileiro e passa incluir mais uma modalidade de homicídio qualificado: o feminicídio. Ou seja, crimes praticados contra a mulher por ela ser mulher. Segundo a reportagem do dia 11 de março de 2020 do Correio Braziliense¹⁶, desde a mudança da legislação, 109 casos de feminicídio foram registrados no Distrito Federal. A maioria dos casos reportados eram de assassinatos de mulheres em casa pelos próprios parceiros ou ex-maridos motivados, em mais da metade dos casos, por ciúmes ou sentimento de posse.

Cabe ressaltar o que fora exposto anteriormente: a masculinidade hegemônica é ancorada na homofobia e no sexismo. Ademais, sabe-se que tais práticas encontram-se presentes em diversos espaços e instituições sociais, como a escola, por exemplo (Junqueira, 2009). Uma vez que as escolas são espaços contraditórios com potencial tanto para a reprodução quanto para a desconstrução de atitudes preconceituosas, é necessário o

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm

¹⁶ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/03/11/interna_cidadesdf,833430/df-registra-109-casos-de-femicidios-desde-a-mudanca-na-legislacao.shtml

investimento em ações pedagógicas e o incentivo a pesquisas acadêmicas que abordem questões de gênero e sexualidade no contexto escolar ((Barreto, 2016; hooks, 1999; Madureira & Branco, 2015; Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018).

Além disso, conforme fora mencionado anteriormente, por mais que a masculinidade hegemônica se encontre em vigor, há também um movimento crescente de homens que não compactuam com tais princípios ancorados na masculinidade hegemônica e buscam vivenciar suas masculinidades de outras formas, para além do uso da violência (Connell, 2000; ONU, 2016).

Nesse sentido, realizou-se um grupo focal de quatro encontros com oito alunos do Ensino Médio de uma escola pública no Distrito Federal. Cada encontro tinha um tópico escolhido como eixo norteador da discussão, a saber: a) convivência; b) masculinidades; c) escola e educação; e d) fechamento. A partir dos resultados analisados, foi possível observar que os participantes compartilham a associação da masculinidade hegemônica com a violência. Ou seja, quando pedidos para selecionar imagens que retratassem o que é ser homem na nossa sociedade, muitos selecionaram imagens de homens fardados, armados ou de políticos ligados a setores autoritários e conservadores.

Outro aspecto associado à masculinidade hegemônica, frequentemente apontado pelos participantes, referia-se ao dispositivo laboral (Zanello, 2018). A entrada no mercado de trabalho era vista com muito apreço pelos participantes e o estereótipo do homem enquanto o provedor da família era frequente na fala dos participantes. A escola, inclusive, era vista pelos participantes em tom otimista, sendo uma forma de preparo para o ingresso no Ensino Superior e, conseqüentemente, a esperança de melhores ofertas e condições de trabalho.

Apesar de reconhecerem tais atributos da masculinidade hegemônica, os participantes comentavam, também, sobre outras formas de se vivenciar a(s) masculinidade(s). Outro tema recorrente referia-se ao interesse dos participantes em ter relações mais próximas com os pais

e em exercer uma paternidade mais ativa. Apesar de falarem que gostariam de poder ser o provedor de suas famílias, quando questionados sobre como gostariam de ser enquanto pais, os participantes falavam em ter relações mais próximas, abertas ao diálogo e acolhedoras com seus/suas filhos/as.

Um aspecto sobre os resultados analisados importante de ser mencionado refere-se ao uso de imagens e dinâmicas enquanto recursos metodológicos férteis. A ciência e a arte são produções humanas complementares. As imagens, enquanto artefatos culturais, possuem enorme potencial para canalizar as ações, os pensamentos e as emoções (Madureira, 2016), sendo, portanto, importantes ferramentas para o desenvolvimento da sensibilidade (Schlindwein, 2010). Sendo essa, inclusive, fundamental para o desenvolvimento da nossa capacidade empática.

Na presente pesquisa, os participantes comentaram terem gostado de participar das dinâmicas e, a partir das imagens selecionados, foi possível abordar vários temas pertinentes à pesquisa de forma descontraída, lúdica e acolhedora. Não obstante, ainda há poucas pesquisas que utilizem de imagens enquanto recursos metodológicos, sendo pertinente que outras pesquisas em Psicologia sejam feitas com imagens e dinâmicas também.

Outra frente de pesquisa importante de ser explorada diz respeito a pesquisas com adolescentes. Poucas pesquisas no contexto escolar focalizam as percepções dos/as estudantes (Marques & Castanho, 2011), sendo imprescindível, portanto, que tais vozes sejam escutadas. No decorrer da pesquisa, era perceptível o engajamento dos participantes com os acontecimentos sociais, seja em âmbito político, social, educacional ou econômico. Engana-se quem acha que adolescentes “não querem saber de nada” – uma visão, frequentemente, partilhada no senso comum.

Quanto às questões de gênero e sexualidade, também é de fundamental importância ouvir os/as estudantes para saber quais são suas dúvidas e necessidades. Como um

participante da pesquisa comentou, a oportunidade de debater tais questões que estão presentes, sim, no contexto escolar (Louro, 1998) é “um privilégio”. Medidas autoritárias e que busquem a censura de tais assuntos é, portanto, contraproducente e incompatível com os valores democráticos (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

A partir do momento em que são identificadas as reais demandas dos/as estudantes é possível pensarmos em estratégias pedagógicas junto com a comunidade escolar. Pensarmos em intervenções que incentivem o diálogo é de fundamental importância para a promoção de uma cultura de paz nas escolas.

Por fim, finalizo a pesquisa assim como eu a comecei: com um relato pessoal. Além da oportunidade acadêmica, a elaboração da presente Dissertação possibilitou encontros genuínos de troca e diálogo. Conduzir a pesquisa era um desafio intelectual e prático, mas também um momento de prazer e acolhimento. Um espaço raro conforme comentado pelos participantes, mas também para mim. Apesar dos homens dominarem os espaços públicos e serem as vozes mais ouvidas nos diferentes contextos sociais, são poucos os espaços em que os homens podem falar sobre suas vulnerabilidades, suas emoções ou suas dores. Em outras palavras, são raros os espaços em que os homens podem falar sobre as experiências mais básicas da vivência humana.

Sei, no entanto, dos limites de tais intervenções. Rodas de conversas entre homens, por mais necessárias que sejam, não serão suficientes, por si só, para desconstruir a masculinidade hegemônica. É preciso, também, que nós, homens, rompamos o silêncio diante de outros homens. Que possamos denunciar e sermos denunciados por nossos pares quando cometemos atos sexistas, homofóbicos, racistas ou classistas. Não obstante, tais rodas são um primeiro passo para nós, homens, tomarmos consciência dos nossos atos e possamos contar com um espaço em que seja tudo bem errar. Chegou a hora dos homens cuidarem dos próprios homens.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M, Cunha, A.L, Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: Violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana.
- Adiche, Chmimamanda Ngozi (2015). *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras
- Álvaro, J.L. & Garrido, A. (2006). *Psicologia Social: Perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw Hill.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia (Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação), Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Bento, B. (2017). *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA.
- Borrillo, D. (2009) A Homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs.). *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. (pp. 15-46). Brasília: Letras Livres.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil..
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.
- Brasil (2015). *Projeto de Lei 867 – “Projeto Escola Sem Partido”*. Brasília, DF.
- Brasil (2016). *Projeto de Lei do Senado 193 – “Projeto Escola Sem Partido”*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual (vol. 10)*. Brasília: MEC/SEF.
- Bruner, Jerome (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Butler, J. (2017). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Canguilhem, G. (1999). O Que é a Psicologia? In Georges Canguilhem, *Estudos de História e de Filosofia das Ciências* (pp. 401-418). Rio de Janeiro: GEN/Forense-Universitária (Original de 1956).
- Castro, M.G, Abramovay, M. & Silva, L.B. (2004). *Juventudes e Sexualidades*. Brasília: UNESCO.
- Chauí, M. (2017). *Sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/03.pdf>
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed (trabalho original publicado em 2001).
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241-282
- Connell, R.W. (2000). Arms and the Man: Using the new research on masculinity to understand violence and promote peace in the contemporary world. Em Brienes, I., Connell, R.W. & Eide, I. (Orgs.) *Male Roles, Masculinities and Violence: A culture of Peace perspectives*. (p. 21-34). Paris: UNESCO
- Connell, R.W. & Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society* 19(6), 829-859.
- Deci, E.L. & Flaste,R. (1998) *Por que Fazemos o que Fazemos: Entendendo a Automotivação*. São Paulo: Editora Negócio.

- Del Río, P. & Álvarez, A. (2007). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. Em L. S. Vygotski, *La tragedia de Hamlet & Psicología del arte* (pp. 7-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Farr, R. (1998) *As Raízes da Psicologia Social Moderna*. Petrópolis, RJ; Vozes.
- Fonseca, J. V. C. (2018) *Corpos (in)desejáveis: o fenômeno da transfobia a partir da perspectiva de pessoas trans e psicólogos/as*. 2018. Monografia (Graduação) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis – RJ: Vozes.
- González Rey, F. L. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005b). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- González Rey, F. L. (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea.
- Gonzalez Rey, F.L. (2001). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira.
- González Rey, F.L. (2012) *O Social na Psicologia e a Psicologia Social*. Petrópolis: Editora

Vozes.

- Gubert, D. & Madureira, V.S.F. (2007). Iniciação sexual de homens adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13 (v. 2). 2247-2256.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Holanda, J.M.G.B (2016). *As Vivências de Professores/as na Elaboração de Projetos Pedagógicos Promotores da Igualdade de Gênero*. Monografia, Faculdade de Ciências da Saúde, Curso de Graduação em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- hooks, B. (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. Em Louro, G.L. (Org.). *O corpo educado – Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. Impulso, v. 11, n. 26, p. 11-26.
- Junqueira, R. D. (2009a). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.
- Junqueira, R.D. (2009b). Homofobia nas Escolas: Um problema de todos. Em Junqueira, R.D. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: Problematização sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

- Kemp, P. (2011). *Tudo sobre cinema*. Rio de Janeiro: Sextante. [Introdução, pp. 8-13]
- Louro, G. L. (1998) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G.L. (2000) *Pedagogia da Sexualidade*. Em Louro, G.L. (Orgs.) *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 07-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf
- Madureira, A. F. A. (2010). *Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito*. Em A. L. Galinkin & C. Santos (Orgs.), *Gênero e Psicologia Social: interfaces* (pp. 31-63). Brasília: Tecnopolik.
- Madureira, A. F. A. (2016). *Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais*. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp.57-82). Curitiba: Juruá.
- Madureira, A. F. A. (2018). *Social Identities, Gender, and Self: Cultural Canalization in Imagery Societies*. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 597- 614). Cambridge – UK: Cambridge University Press.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). *A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas*. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>

- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 23(3), 577-591. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>
- Madureira, A. F. A.; Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). Curitiba: CRV.
- Maia, A.C.B., Eidt, N.M, Terra, B.M. & Maia, G.L. (2012). Educação Sexual na Escola a Partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em *Psicologia em Estudo*. v.17, n.1, p. 151-156.
- Manzini, R. G. & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre: Mediação.
- Marques, P. B. & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 23-33.
- Minayo, C.S. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10a ed. Porto Alegre: AMGH.
- Napolitano, M. (2013). *Como usar o cinema na sala de aula*. 5 a ed. São Paulo: Contexto.
- Neri, M. (2019). *A Escalada da desigualdade – qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza?* Rio de Janeiro, RJ – FGV.

- Oliveira, P. (1998). Discursos sobre a Masculinidade. *Revista Estudos Feministas*, 6(1), 91.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12036>
- Organização das Nações Unidas Mulheres. (2016) *Precisamos Falar com os Homens? Uma jornada pela igualdade de gênero*. ONU Mulheres; Papo de Homem; Grupo Boticário.
- Panofsky, E. (2001). *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Paula, L. D., Holanda, J. M. G. B., Barreto, A. L. C. S. & Madureira, A. F. A. (2018). Sexuality, Gender and Diversity in Schools: Different Voices. In: O. Enok & J. Rolf (Eds.), *Understanding Sexuality: Perspectives and Challenges of the 21st Century* (pp. 105-124). Hauppauge NY - USA: Nova Science Publishers.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vygotsky. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.
- R. McDermott (1977) Social Relations as Contexts for Learning in School. *Harvard Educational Review*. v. 47(2), p. 198-213.
- Rosa, A. & Valsiner, J. The Human Psyche Lives in Semiospheres. In Rosa, A. & Valsiner, J. (Orgs.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. p. 13-34.
- Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos.
- Schlindwein, L. M. (2010). Arte e desenvolvimento estético na escola. Em A. Pino; L. M. Schlindwein; A. A. Neitzel (Orgs.), *Cultura, escola e educação criadora* (pp. 31-50). Curitiba: CRV.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.

- Turato, E.R. (2003). *Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: Construção teórico-epistemológica discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO. (2004) *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.
- Waiselfisz, J.J. (2016) *Mapa da Violência 2016: Mortes Matadas por Armas de Fogo*. Rio de Janeiro: FLACSO. Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas* 9(2), 460-482.
- Yoshioka, B. M. M. (2018). *Ressignificando as representações acerca das masculinidades: uma ação preventiva em relação à violência*. 2018. Monografia (Graduação) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Zanello, V. (2018). *Saúde Mental, Gênero e Dispositivos: Cultura e processo de subjetivação*. Curitiba: Appris.

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A Construção das Identidades Masculinas no Contexto Escolar: O Olhar de Alunos do Ensino Médio

Instituição: UniCEUB

Pesquisador responsável: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo geral deste estudo é analisar a construção das identidades masculinas no contexto escolar.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por ser estudante do ensino médio

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em expressar suas opiniões pessoais sobre os temas que serão explorados nos encontros do grupo focal.
- O procedimento corresponde em participar de quatro sessões de grupo focal que serão organizadas pelo pesquisador. Os encontros serão gravados com o seu consentimento.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada no projeto voluntário que você participa.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos inerentes ao procedimento do grupo focal.
- Medidas preventivas durante a realização dos debates que ocorrerão no grupo focal serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será dito no início dos encontros que não há resposta certa ou errada para as perguntas feitas pelo pesquisador, pois o que se busca é que você expresse a sua opinião pessoal.
- Com sua participação nesta pesquisa você ajudará no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a construção das identidades masculinas no contexto escolar.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Os materiais com as suas informações (gravação em áudio) ficarão guardados sob a responsabilidade do pesquisador, João Mendes Gomes Brasil de Holanda com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e serão destruídos após a conclusão da pesquisa.

- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____ após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____.

Participante

Pesquisador responsável: João Mendes Gomes Brasil de Holanda
Celular: 99308-8874/ e-mail: joaogholanda@gmail.com

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira
Celular: 99658-7755/ e-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa

Instituição: Centro Universitário de Brasília

Endereço: SEPN 707/907 - Campus do UniCEUB - Asa Norte - Brasília - DF - CEP 70790-075

Telefone p/contato: (61) 3966-1200

Anexo B – Termo de Assentimento

A Construção das Identidades Masculinas no Contexto Escolar: O Olhar de Alunos do Ensino Médio

Instituição: UniCEUB

Instituição: UniCEUB

Pesquisador responsável: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você sabe o que é assentimento? Significa que você concorda com algo. No caso desse documento, significa que concorda em participar dessa pesquisa.

Antes de decidir se quer ou não participar, é importante que entenda o estudo que está sendo feito e como ele será realizado.

Apresentamos esta pesquisa aos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo sua concordância. Se você deseja participar, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas você é livre para fazer parte ou não desta pesquisa, mesmo se seus pais ou responsáveis concordarem. Não tenha pressa de decidir.

Também poderá conversar com seus pais, amigos ou qualquer um com quem se sinta à vontade para decidir se quer participar ou não, e não é preciso decidir imediatamente.

Pode haver algumas palavras que não entenda ou situações que você queira que eu explique mais detalhadamente, porque ficou mais interessado ou preocupado. Nesse caso, por favor, peça mais explicações.

Natureza, objetivos e procedimentos do estudo

- O objetivo desse estudo é entender como são construídas as identidades masculinas nas escolas
- Você vai participar conversando com os outros adolescentes e dando sua opinião sobre os temas abordados.
- O que vai acontecer serão quatro encontros de um grupo focal. Os encontros serão gravados, se você concordar.
- Você não fará nada além do que estamos explicando neste documento.
- A pesquisa será realizada na escola do projeto voluntário que você participa.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação poderá ajudar que mais pessoas saibam sobre como a escola e a sociedade vêem os homens
- Sua participação é voluntária, ou seja, você só participa se quiser e, de acordo com as leis brasileiras, não receberá dinheiro nem presentes pela sua participação neste estudo. Ninguém vai cobrar dinheiro de você ou de seus pais/responsável, ou vai tratá-lo mal se não quiser participar.
- Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, bastando para isso falar com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme as normas brasileiras sobre pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá dinheiro nem presentes pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados ficarão somente com os pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações como a gravação em áudio dos encontros ficará guardado sob a responsabilidade do pesquisador João Mendes Gomes Brasil de Holanda com

a garantia de que ninguém vai falar de você para outras pessoas que não façam parte desta pesquisa. As gravações serão destruídas quando a pesquisa acabar.

- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Caso ocorram danos causados pela pesquisa, todos os seus direitos serão respeitados de acordo com as leis do país. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Se quiser falar algo ou tirar dúvida sobre como será/está sendo tratado na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também envie um e-mail ou ligue para informar se algo estiver errado durante a sua participação no estudo.

Este Termo Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra ficará com você.

Assentimento

Eu, _____, RG _____, **(se já tiver o documento)**, fui esclarecido sobre a presente pesquisa, de maneira clara e detalhada. Fui informado que posso solicitar novas informações a qualquer momento e que tenho liberdade de abandonar a pesquisa quando quiser, sem nenhum prejuízo para mim. Tendo o consentimento do meu(minha) responsável já assinado, eu concordo em participar dessa pesquisa. Os(As) pesquisadores(as) deram-me a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante

Pesquisador responsável: João Mendes Gomes Brasil de Holanda
Celular: 99308-8874/ e-mail: joaogholanda@gmail.com

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira
Celular: 99658-7755/ e-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Anexo C – TCLE Para Responsáveis Legais

A Construção das Identidades Masculinas no Contexto Escolar: O Olhar de Alunos do Ensino Médio

Instituição: UniCEUB

Pesquisador responsável: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Seu filho (ou outra pessoa por quem você é responsável) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. A colaboração dele(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja que ele participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida permitir a participação, você será solicitado(a) a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Seu filho (ou outra pessoa por quem você é responsável) também assinará um documento de participação, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (a depender da capacidade de leitura e interpretação do participante).

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é analisar a construção das identidades masculinas no contexto escolar.
- Seu filho (ou outra pessoa por quem você é responsável) está sendo convidado(a) a participar exatamente por ser estudante do ensino médio

Procedimentos do estudo

- A participação dele consiste em emitir a opinião dele e contribuições pessoais sobre os temas que serão explorados nos encontros do grupo focal.
- O procedimento corresponde a participação em quatro encontros do grupo focal que serão organizadas pelo pesquisador. Os encontros serão gravados com o seu consentimento.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada no projeto voluntário em que seu filho participa.
-

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos inerentes aos procedimentos do grupo focal.
- Medidas preventivas durante a realização dos debates serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será dito no início dos encontros que não há resposta certa ou errada para as perguntas feitas, pois o que se busca é que seu filho possa expressar a sua opinião pessoal.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, seu filho não precisa realizá-lo.
- Com a participação dele nesta pesquisa ele ajudará no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a construção das identidades masculinas no contexto escolar.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- A participação é voluntária. A pessoa por quem você é responsável não terá nenhum prejuízo se você não quiser que ele participe.
- Ele poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela participação dele neste estudo.

Confidencialidade

- Os dados dele(a) serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Os dados e instrumentos utilizados (gravação em áudio) ficarão guardados sob a responsabilidade do pesquisador, João Mendes Gomes Brasil de Holanda com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e serão destruídos após a conclusão da pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dele(a), instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada a privacidade de quem você é responsável.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação dele(a) no estudo.

Eu, _____ RG _____ após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Participante

Pesquisador responsável: João Mendes Gomes Brasil de Holanda
Celular: 99308-8874/ e-mail: joaogholanda@gmail.com

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira
Celular: 99658-7755/ e-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa
--

Instituição: Centro Universitário de Brasília

Endereço: SEPN 707/907 - Campus do UniCEUB - Asa Norte - Brasília - DF - CEP 70790-075
--

Telefone p/contato: (61) 3966-12

Anexo D – Imagens Estáticas Selecionadas



Anexo E – Roteiro do Grupo Focal

Duração prevista para cada sessão: 90 minutos

1ª Sessão

- Apresentação do pesquisador, objetivos da pesquisa, datas, duração dos encontros
- Dinâmica do quebra-gelo com as perguntas a serem sorteadas
- Estabelecimento do contrato de convivência a partir de dinâmica de grupo: Se descobríssemos um país novo, nunca antes habitado, quais regras criaríamos para esse lugar?
- Os participantes trabalhariam em dois grupos, elaborando 8 regras cada, em seguida seria aberto para o grupo como um todo definir, dentre as 16 regras criadas (8 de cada grupo) quais seriam as 8 regras mais importantes para serem utilizadas?
- Apresentação do vídeo sobre a diferença salarial entre homens e mulheres e debate sobre a masculinidade.
- Perguntas norteadoras para discussão:
 - o O que é ser homem na nossa sociedade?
 - o O que um homem deve fazer?
 - o O que um homem não deve fazer?
 - o O que você já deixou de fazer por receio de ser criticado ou ter sua masculinidade questionada?
 - o Quais as vantagens em ser homem?
 - o Quais as desvantagens em ser homem?

2ª Sessão:

- Iniciar a sessão mostrando as imagens estáticas previamente definidas (Anexo A) e discutir sobre elas com os participantes.
- Atividade de colagem. Entregar revistas, papéis, cola bastão e tesoura sem ponta para cada participante e pedir que façam uma colagem sobre o caracteriza a masculinidade, na visão deles. Pedir que descrevam suas colagens e o que os motivou a escolher tais imagens.
- Perguntas norteadoras para reflexão final:
 - o O que vocês acham dessas imagens?
 - o O que vocês acham dos movimentos feministas?
 - o Masculinidade é um assunto feminista, ou não? O que vocês acham?

3ª Sessão

- Iniciar com o vídeo “Alike”.
- Debater sobre o papel da escola na construção das identidades masculinas dos participantes.
- Perguntas norteadoras:
 - o Como é a sua escola?
 - o O que você gosta na sua escola?
 - o O que você não gosta na sua escola?
 - o Qual foi o professor ou professora que mais fez diferença na sua vida?
 - o Como a escola trata os meninos e as meninas?
 - o Como são os meninos na sua escola?
 - o Como são as meninas?

- Como é ser menino na sua escola?

4ª Sessão

- Dinâmica sobre os sentimentos: Entregar uma folha de papel para cada participante e pedir que escrevam um sentimento que eles sentem dificuldade em expressar. Dobrar o papel e passar para o mediador que irá embaralhar os papeis e entregar para os demais participantes.
- Debate sobre as emoções e o afeto
- Encerramento:
 - O que vocês sentiram durante os encontros?
 - O que mais os marcou?
 - Como foi participar dos encontros?
 - O que vocês levam dos nossos encontros?

Anexo F – Complemento de Frases

1. Ser homem, na nossa sociedade é...
2. O homem deve...
3. O homem não deve...
4. A vantagem de ser homem é...
5. A desvantagem de ser homem é...
6. Para não ter minha masculinidade questionada eu já...

Anexo G – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Construção das Identidades Masculinas no Contexto Escolar: O Olhar de Alunos do Ensino Médio

Pesquisador: João Mendes Gomes Brasil de Holanda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10493319.9.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.308.508

Apresentação do Projeto:

- Tipo do estudo: Epistemologia Qualitativa.
- Descrição dos participantes: conforme projeto, são participantes da pesquisa "seis alunos de um projeto voluntário realizado em uma cidade periférica do Distrito Federal".
- Critérios de escolha dos participantes: os alunos serão convidados a participar da pesquisa deverão estar matriculados no segundo ou terceiro ano do Ensino Médio e ter entre 16 a 19 anos de idade.
- Instituição onde será realizado o estudo: CED 01 do Guará.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é "analisar questões relativas à construção das identidades masculinas no contexto escolar a partir do relato de alunos do Ensino Médio"

Por sua vez os objetivos específicos, são:

- "-Analisar as crenças dos alunos sobre expectativas sociais ancoradas na masculinidade hegemônica.
- Investigar, a partir do relato dos alunos, o papel da escola na construção de suas identidades masculinas
- Analisar com os alunos outras formas de se vivenciar a masculinidade, para além da masculinidade hegemônica, visando a promoção de uma cultura de paz em diversos contextos

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

Continuação do Parecer: 3.308.508

sociais."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o TCLE, os pesquisadores entendem que "este estudo possui baixos riscos inerentes ao procedimento do grupo focal".

Quanto aos benefícios, os pesquisadores entendem que o participante "ajudará no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a construção das identidades masculinas no contexto escolar".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância acadêmica e social da pesquisa. Nele não foram identificados problemas éticos.

O cronograma foi apresentado e nele está prevista a coleta de dados após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

O currículo do pesquisador responsável está disponível na Plataforma Lattes.

Os instrumentos de coleta de dados foram anexados ao projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos considerados:

- Folha de Rosto (FR): o documento foi apresentado. Nele constam as informações da pesquisa, do pesquisador responsável e da instituição proponente;
- Termo de Aceite Institucional: o documento foi apresentado e está assinado pelo responsável;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): o documento foi apresentado e contém todas as informações necessárias.
- Termo de Assentimento: foi apresentado e nele constam as informações necessárias.

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto ao às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

Continuação do Parecer: 3.308.508

- II - desenvolver o projeto conforme delineado;
- III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a ser iniciado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 3.296.930/19, tendo sido homologado na 5ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 12 de abril de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1323006.pdf	29/03/2019 00:26:43		Aceito
Outros	aceite_institucional_assinado.pdf	29/03/2019 00:26:15	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/03/2019 00:25:55	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito
TCLE / Termos de	TDA.docx	29/03/2019	joão mendes	Aceito

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 3.308.508

Assentimento / Justificativa de Ausência	TDA.docx	00:15:16	gomes brasil de holanda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Aceite_Institucional.docx	29/03/2019 00:14:59	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis.docx	28/03/2019 19:42:48	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/03/2019 19:42:36	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Construcao_das_identidades_masculina s.docx	28/03/2019 19:40:10	joão mendes gomes brasil de holanda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 07 de Maio de 2019

Assinado por:
Marilia de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br