

MASCULINIDADES COMO SE CONSTITUI NO ÂMBITO SOCIAL?

Elisete Santana da Cruz França¹

Universidade Federal da Bahia
Secretaria da Educação da Bahia

Suely Aldir Messeder²

Universidade do Estado da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Resumo

Sabemos que a cultura estabelece padrões que modelam as formas de expressões corporais que regulando os corpos dos sujeitos sociais, assim a forma de o modo de vestir, de sentar, de andar, de gesticular é interpretado e vivenciado como ato performativo de gênero, com efeito, tomamos o ato performativo como um conceito teórico-metodológico para entender como o imaginário social de quatro interlocutores (as) r se enreda na construção de corpos polarizados em masculino e feminino. Assim, para essa comunicação nos subsidiamos nas narrativas dos/das participantes da entrevista individuais realizadas no ano de 2016. Nas narrativas, observam-se as influências dos valores culturais na definição de papéis que mulheres e homens devem desempenhar na sociedade, reverberando na constituição identitárias desses sujeitos sociais. Assim, busca-se dialogar também com Messeder (2009), que faz um estudo sobre atos performativos, Butler (2003), que problematiza a construção dos gêneros centrada na matriz da heterossexualidade e Connell (2013) Connell e Pearse (2015) que faz reflexões sobre a ordem gênero no âmbito de uma sociedade, evidenciando que as questões de gênero são oriundas de um conjunto de relações sociais que perpassa por uma relação de poder.

Palavras-chaves: Corpo. Imaginário Social. Masculinidades.

Introdução

Geertz (2010) nos diz que é por meio das interações e interlocuções que tecemos teias de significados que são modificadas continuamente conforme as bases culturais sobre as quais nos movemos. Partindo dessas interações construímos crenças e valores acerca da forma de ser e agir sujeitos sociais, em especial, as formas que os corpos masculinos e femininos devem se mover nos diversos espaços. Neste sentido a cultura incumbe-se de delinear marcas para esses corpos de forma que os mesmos sejam inseridos nas normas da heterossexualidade compulsória. Nesse

¹Doutoranda do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento e do Programa, Mestre em Crítica Cultural pela UNEB – Campus II e professora da Fundação Visconde de Cairu. Diretora de Educação e suas Modalidades da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

²Doutora em Antropologia - Universidade Santiago de Compostela, professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, professora do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica Cultural do Campus II – Alagoinhas, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Enlace

processo socialização a escola, a família e o contexto social desenvolvem papel fundamental na produção e manutenção de atos performativos que reiteram papéis de gênero.

Partindo da compreensão que os processos de constituição de masculinidades e feminilidades passa necessariamente pela validação cultural buscam-se nas narrativas dos/das jovens e adultos subsídios para compreender como as relações estabelecidas no contexto social e escolar reverberam no processo de constituição das masculinidades; pois como argumenta Connell e Pearse (2015, p. 39), “as pessoas *constroem a si mesmas* como masculina ou feminina”, mas o reconhecimento dessa construção ocorre nas relações que são estabelecidas pelos sujeitos sociais, visto que, para sentirem-se pertencentes ou não a um grupo social eles precisam desenvolver atos performativos que coadunem com os valores e crenças perpetuadas no contexto social em que se insere. Neste sentido Le Breton (2009, p15) argumenta que “o filhote de homem necessita ser reconhecido pelos outros como um ser existente, para poder se estabelecer como sujeito”. Logo, todo processo de socialização desses sujeitos passa compulsoriamente pela validação dos outros sociais.

Assim, buscaremos inicialmente tecer reflexões a partir das narrativas de dois estudantes do ensino médio de uma escola situada em Salvador, em que os mesmos relatam sobre as brincadeiras de infância e incorporação de gênero, salientamos e parte dessa discussão foi apresentada no Seminário Fazendo Gênero 11 em agosto de 2017. Em seguida nos jogamos nas entrevistas realizadas com quatro adultos com idade entre 45 e 51 anos; por fim, nos apoiaremos nos diálogos tecidos com os professores e professoras, bem como estudantes do curso de pedagogia que participaram do curso de curso de Direitos Humanos e Sexualidade, ocorridas no período de março o de 2015 organizado pelo grupo Enlace; objetivando analisar o processo de constituição das masculinidades sob a ótica do social.

1. As brincadeiras de Infância e incorporação de gêneros

Sobre as brincadeiras é importante comentar que elas foram e são modificadas e reinventadas em cada contexto social/temporal. Sendo assim, faz-se necessário nesse momento, ainda que de forma breve, diferenciar os termos jogo, brinquedo e brincadeira. Para Kishimoto (1998) o jogo atende a uma estrutura própria e a regras estabelecidas para a sua operacionalização;

o brinquedo refere-se a algum objeto que serve como instrumento para realização de uma brincadeira; e a brincadeira ele vista como uma ação livre que a criança realiza.

A partir as narrativas dos/as jovens, identificamos algumas brincadeiras que eles/as qualificaram como normais e que ao mesmo tempo possibilitam a incorporação de gênero, entre elas: esconde-esconde, pega-pega, futebol, rasteira, handebol brigando na rua, brincar de boneca, brincadeira de papai e mamãe, entre outras.

As brincadeiras citadas pelos/as jovens nos remetem ao texto “Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina”, cujo conteúdo versa sobre uma pesquisa realizada com:

As crianças de classe média alta, que frequentavam escolas particulares caras, e moravam em bairros residenciais; e crianças de classe baixa, que frequentavam creches e escolas públicas, e moravam em favelas ou bairros pobres de periferia. Em cada caso, foram pesquisadas 15 crianças de cada sexo em cada faixa etária (5,8 e 10 anos) ³

As brincadeiras citadas pelos /pelos estudantes foram praticamente às mesmas desta pesquisa, com destaque a Lutinha e o Futebol que apresentam estereotipia fortemente masculina. Nas suas narrativas ele e elas falam sobre os tipos de brincadeiras específicas para meninos e meninas segundo o imaginário das/os interlocutoras/es, que reiteram e engendram os brinquedos, brincadeira e jogos infantis. Vejamos o que nos diz Mara uma estudante negra, de 18 anos de idade cursa o 1º ano do ensino médio e tem prática sexual com mulheres durante a entrevista realiza sobre o brincar na sua infância:

Elisete: Quando você brincava com os brinquedos que eram ditos masculinos, tinha alguma repressão em casa? Alguém comentava alguma coisa?

Mara: Não, nunca chegaram a comentar não. Eu brincava com meu primo que é praticamente da mesma idade que eu, aí não tinha esse negócio, a gente juntava as brincadeiras, ele brincava de boneca junto comigo, a gente fazia tipo bebê e mamãe, essas coisas, trocava os papéis. Só que nunca teve essa certa reclamação por estar brincando com brinquedos masculinos. [sic]

Nessa narrativa, nossa interlocutora evidencia que brincava tranquilamente com os brinquedos ditos masculinos ou femininos sem problemas de repressão no âmbito familiar, no entanto, ela não vivenciava essa mesma experiência com as crianças do entorno da sua residência.

Elisete: Em algum momento durante as brincadeiras na rua você já foi excluída pelos meninos ou meninas?

Mara: Já, teve muitas das vezes que eu ia brincar e acabava fazendo gol contra e os meninos ficavam revoltados pelo fato de eu ser menina, não saber jogar. Aí pediam aos outros meninos “ah tire fulana porque fulana não sabe brincar”. Às vezes os meninos me

³ CARVALHO Ana, BERALDO. Katharina, SANTOS. Fátima e ORTEGA .Rosário. Brincadeiras de meninos e meninas: um estudo comparativo de percepções e diferenças de gênero em criança.

excluíam “ah por que você tem que brincar de boneca porque você é menina”, aí tinha aquela certa coisa. Mas alguns meninos me deixavam brincar. [sic]

Mara, na sua fala, informa o que os meninos determinam a partir da cultura exercitam a divisão das brincadeiras infantis, definindo quem tem perfil para jogar futebol e quem tem para brincar de boneca, refletindo o processo de socialização e construção identitária das crianças e de jovens por meio das práticas de escolha e/ou seleção de brincadeiras, que conseqüentemente reverberam na constituição de estereótipos de gêneros.

Neste sentido, trabalho realizado Farias (2008), que buscou compreender os modos de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte, observa que o futebol como uma prática cultural é um esporte prescrito para que os meninos se tornem “homens”, é um processo de construção de masculinidade e não de feminilidades.

Assim, as masculinidades e feminilidades são corporificadas e encarnadas e situadas em um contexto sócio-histórico. E quando corporificação não se encontra coerente e normatizada pelo estabelecido pelo grupo social, esses sujeitos sociais que fogem às normas são excluídos. Vejamos o que nos diz Ângelo, negro, 18 anos de idade e prática sexual com mulheres.

Ângelo: Na verdade pra mim ficou só o social. Porque eu sempre fui o cara que ficava excluído, eu via a galera jogando bola e ficava sentado só olhando e eu não tinha nem vontade de jogar quando me chamavam. Eu joguei uma vez e eu era “perna de pau” e aí todo mundo ficou me caçoando, aí eu “ah, não vou jogar essa porra não” [sic].

Elisete: Você não sabia jogar bola ou não sabe?

Ângelo: Pelo fato de terem me rechaçado a primeira vez eu tomei pavor do futebol, tá entendendo? Eu odeio futebol e eu... eu passei pro basquete. Esse é o esporte que eu amo demais.

Essa narrativa reverbera o vivido e experienciado nos grupos sociais no processo de constituição das masculinidades e feminilidades. Assim como Mara foi excluída do jogo de futebol, por ser menina e culturalmente “não possuir perfil para praticar o referido esporte”; observamos também a exclusão de Ângelo que para o grupo de meninos no momento, não representava uma masculinidade dominante, por não corporificar os atributos essenciais para prática futebolística, nesse sentido, Paechter (2009) nos diz que a masculinidade subordinada pode ser construída a partir da passividade física.

2. *As marcas culturais e as masculinidade e feminilidades*

Louro (2010) advoga que os corpos são marcados com gestos e comportamentos que conseqüentemente os diferenciam; Le Breton salienta ainda que “o corpo é um projeto inscrito no mundo” (2009, p. 44), logo, ele é reflexo do que o cultural inscreveu como “normal” com base na matriz da heterossexualidade, nesse sentido é pertinente citar Messeder (2009, p. 70) quando sinaliza que:

[...] as regras discursivas da heterossexualidade normativa produzem desempenhos de gênero, que as pessoas reiteram e citam. A própria sexualização dos corpos derivam de tais performatividades. Nesse processo de reiterada performatividade de gênero, algumas pessoas passam a ser constituídas como abjetas, foram do binário heterossexual.

E foi a percepção desses “corpos abjetos” que fomentou uma discussão com duas mulheres e dois homens acerca dos corpos que não atendem a linearidade sexo/gênero/desejo, bem como sobre as questões que envolvem as masculinidades e feminilidades. Neste bojo encontramos a narrativa de Chico um administrador de empresa do sexo masculino e heterossexual com 51 anos de idade que diz: *“masculinidade é o jeito de andar, musculatura, mesmo mulheres que são sapatões têm um jeito de andar bem masculino, tem musculatura inclusive o jeito de vestir masculino” [sic].*

Esse comentário de Chico nos leva a interpretar que o significado que ele atribui ao corpo masculinizado é a musculatura e o jeito de andar, compreensão esta, que é repetida constantemente na nossa sociedade. Percebe-se aí que a materialização do gênero é reiterada pela linguagem e formatação dos corpos dentro de uma performatividade constante, logo, essa “performatividade não é, assim, um ato singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (BUTLER, 2010, p. 167). E essas normas estão presentes no contexto social, cultural e histórico que estamos inseridos. É através da cultura que os corpos são educados conforme padrões preestabelecidos. Na narrativa de Chico, percebemos que a masculinidade é forjada a partir de uma estrutura corpórea, que para nossa sociedade ocorre a partir do reconhecimento e validação dos “gêneros inteligíveis que são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm a relação de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. (BUTLER 2003, p. 38)

Essas situações de reiteração dos atos performativos de feminilidades e masculinidades encontram-se presente na narrativa de Iris, uma mulher negra programadora de informática com 35 anos de idade e prática sexuais com mulheres, que nos diz que a masculinidade no corpo de uma mulher pode ser identificada da seguinte forma:

“Na forma de andar, de se vestir ou, ou, próprio corpo, porque existem coisas que são definidas, você olha e ver que a mulher toda masculina, musculosa que aquilo é definição para um corpo masculino e não corpo feminino. Aquilo não é coisa delicada, sensível, singelo de se ver, você diz que isso é masculino, uma coisa bruta, mais forte”. [sic]

Essa narrativa nos leva a concordar com o que Paechter (2009, p. 43) quando comenta que “o corpo está implicado no processo de reificação de determinados conhecimentos como marcadores da prática de masculinidades”, assim, quando Iris nos diz que a musculosidade presente em um corpo feminino não é bonito, ela toma como referência conhecimentos que foram veiculados no contexto social, que define marcadores sociais para os corpos masculinos e feminino.

Partindo ainda das discussões do grupo João homem negro com 50 anos de idade, heterossexual, comenta que:

hoje é muito difícil dizer o que é um corpo masculino, tem tantas mulheres malhando o corpo para ficar masculino! Então muitas vezes você ver um corpo feminino em um corpo masculino e um corpo masculino em um feminino, hoje é difícil distinguir. [sic]

Nessa mesma linha Pérola mulher negra, 54 anos heterossexual, comenta:

Com base nas minhas crenças que me foram inculcadas pela sociedade posso dizer que o perfil masculino e feminino. A forma de se vestir não define o que masculino ou feminino. Mas as características que são próprias do homem e da mulher definida biologicamente através dos hormônios que caracterizam os corpos. [sic]

Nas narrativas supracitadas João expressa a dificuldade que tem em diferenciar conforme os padrões culturais que influenciou sua formação como sujeito social os corpos masculinos e femininos, pois segundo sua fala os corpos estão tão modificados que só as marcas como musculatura não os definem. Pérola acrescenta na sua fala que o define os corpos são os hormônios, Os pensamentos evidenciados nos remete ao pensamento de Haraway⁴, quando evidencia a complexidade que se constitui a categoria do ser mulher, pois, é uma categoria que se encontra impregnada de discursos científico-sexual e outras práticas sociais logo essa complexidade envolve também a categoria do ser homem.

⁴**Donna Haraway** é professora da Cadeira de História da Consciência na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, UCLA. Formada em Zoologia e Filosofia, doutorou-se em Biologia com um trabalho sobre as funções da metáfora nas pesquisas da área da biologia. Foi professora de estudos sobre mulheres e história da ciência, teoria feminista e tecnociência. Escreveu sobre o campo da primatologia (Haraway, 1989), articulando as narrativas científicas a questões de gênero, raça e classe. Seu trabalho mais conhecido no Brasil é *O Manifesto Ciborgue* (Haraway, 2000), em que trata do impacto que as descobertas científicas e as invenções tecnológicas trouxeram para o modo como concebemos as relações sociais. Utilizando o ciborgue como metáfora, ela argumenta sobre o rompimento dos limites que separam o humano do não-humano (como as máquinas e a própria natureza)

Ainda tomando como base esses marcadores sociais definidos para os corpos femininos e masculinos, observa-se as discussões de educadores participantes do curso de Direitos Humanos e Sexualidade, ocorrido no período de março o de 2015 organizado pelo grupo Enlace, o dialogo aconteceu no dia 27/03/2015, quando uma participante do curso narra à seguinte situação: “*eu vi no ponto de ônibus um casal de mulheres em que você via visivelmente quem era o homem da relação*”. Diante de tal colocação perguntamos: porque se define visivelmente o homem da relação? Imediatamente outro cursista do sexo masculino, com cerca de 50 anos de idade e branco, responde “**alguém com o poder dominante**”. A primeira interlocutora comenta “**para mim elas estavam caracterizadas no físico; uma de chinelo masculino determinando o poder, camiseta, boné, com uma cara enfezada e cabelo curto**. E a parceira vestia short curto, sandália de brilho e barriga de fora”.

Mais uma vez observamos que os marcadores sociais estão presentes nos atos performativos do Ser Mulher e do Ser Homem. Quando o interlocutor nos diz que o homem da relação é a mulher que representa o poder, podemos inferir que ele busca nos seus saberes que foram construídos culturalmente, marcadores e atos performativos determinados para os corpos masculinos e femininos. Essa compreensão também é expressa e referendada quando a primeira narradora reitera “o chinelo masculino representando o poder”.

Nesse sentido, Paechter (2009) nos diz que o processo de construção dos saberes sujeitos sociais atrelados ao Ser Mulher e Ser Homem ocorrem a partir da sua interação com outros sujeitos em comunidades de práticas de feminilidades e masculinidades. E essas comunidades são definidas como:

‘[...] grupos de pessoas engajadas na mesma prática, comunicando-se regularmente entre si acerca de suas atividades’. Membros de uma comunidade de prática são movidos por uma paixão comum pela prática. Eles essencialmente procuram desenvolver suas capacidades nesta prática específica. [...] os membros de uma comunidade de prática beneficiam-se de uma base de conhecimento comum e podem, portanto, fácil e rapidamente transferir conhecimentos tácitos entre si. (CRÉPLET *et al.*, 2001 *apud* BERNHAM, 2012, pp 62-63).

Assim, inferimos que nas comunidades de práticas em que os nossos interlocutores vivenciaram suas experiências formativas e autoformativas que tinha como ideal de homem assentado na masculinidade hegemônica que segundo Connell (2013) é aquela que representa o ideal de homem construído no contexto cultural patriarcal, ou seja, é a configuração de práticas em que é retratado o poder do homem perante a as mulheres, crianças, idosos e a outros homens socialmente subalternos.

Outro ponto relevante nas narrativas **poder** do masculino sobre o feminino que é naturalizado e perpetuado na nossa sociedade, essa naturalização é aprendida em comunidades de práticas, “assim, meninos se tornam, [...] aprendizes da masculinidade pela observação dos homens e as meninas são mulheres aprendizes que praticam, juntamente com mulheres adultos [...]” (PAECHTER 2009, p. 17) logo, o poder é reiterado através dos atos performativos expressos pelos sujeitos sociais e referendado pela sociedade, pela cultura, pela medicina, pela justiça, enfim, pela ordem oficial da sociedade.

Tomando ainda como foco a narrativa de Chico ele diz que um ponto característico da masculinidade é o fato “do homem em si ele é agressivo, ele defende aquilo que ele considera dele, muitas vezes briga realmente e às vezes mata. E tem mulheres que às vezes têm esse perfil também”. *[sic]*

Nessa narrativa Chico, nos convida a refletirmos sobre o papel que a sociedade idealiza acerca do Ser Homem na sociedade patriarcal, e dentro das características apontadas como masculina é a agressividade, que nos reporta a pensar na passividade e delicadeza construída culturalmente como características femininas.

3. As marcas culturais reverberando no contexto escolar

O ideal de masculinidades e feminilidades perpetuadas no imaginário social reverbera no contexto escolar, pois, a escola se preocupa em educar os corpos quando os/as docentes ensinam as crianças e jovens a marcarem seus corpos com gestos e comportamentos moldados conforme a matriz da heterossexualidade.

Neste sentido Le Breton (2009) salienta que os gestos são modelados mediante sua relação com os outros sociais, logo, o processo educativo se preocupa em formatar os corpos e vigiar a materialização dos seus movimentos, e aquele corpo que escapa do padrão é criticado e julgado como abjetos, pois não se adéquam ao instituído como “normal” na sociedade ocidental.

Assim, escola como espaço instituído socialmente de aprendizagens, constitui-se em um ambiente rico para reiteração de prática que determinam o aprendizado do que ser mulher e do que ser homem. Pois como afirmam França e Messeder (2014) à escola desempenha um papel crucial na constituição identitária dos sujeitos sociais, quando evidencia nas suas normas quais os papéis sociais devemos desempenhar se constituindo assim, em uma comunidade de prática que se utiliza de dispositivos de poder para vigiar, policiar, regular e silenciar os corpos sexuados.

Nesta linha de pensamento Paechter (2009) salienta também, que a escola é o espaço onde as comunidades de prática de masculinidade e feminilidade reiteram aprendizagens do ser masculino e do ser feminino e para isso utilizam a cultura e o currículo.

Neste sentido, estudo realizado por França (2011) evidencia que escola e o currículo, realmente, não possibilitam aos/as jovens e adultos/as expressarem suas sexualidades, em especial, as homossexualidades, sob a pena de serem estigmatizados⁵ e marginalizados. Assim, pensar na escola como espaço de formação das crianças e jovens significa também pensar na formação docente, inicial ou continuada, que se articula com os pleitos de uma sociedade plural e diversa, considera-se fundamental incluir nas pautas de discussões o debate sobre a diversidade de práticas sexuais para além da visão biologizada das sexualidades. Salienta-se, no entanto, que esse debate necessita agregar em si as contradições, a pluralidade, ou seja, necessita forjar um diálogo aberto e multirreferencial que considere as diversas formas de expressão das sexualidades.

Esse pleito formativo encontra guarida nas desconstruções das naturalizações e coisificações dos saberes, que nessa discussão é corporificada na busca de experiências formativas que incluam na pauta o respeito às práticas homossexuais.

Por outro lado, é importante considerar que o modo de conceber o currículo, desconectado (em muitos casos) das tensões políticas, sociais e culturais é prejudicial à formação para a vida contemporânea, ao silenciar discussões necessárias à formação social, em especial as discussões concernentes à sexualidade na escola, desvinculada das visões biologizantes e patologizantes. No que tange ao currículo, há ainda um engessamento modalizador dos componentes curriculares, com ênfase na reprodução do conhecimento academicista, desvinculado da dinamicidade da sociedade.

É relevante pontuar que comungamos com a ideia de que o currículo constitui-se como “território contestado” (MOREIRA, 1999) e, como tal, agrega questões inerentes às tensões políticas, sociais e culturais. Portanto, ao discutir acerca da relação entre diversidade sexual e currículo é compreensível que tais questões surjam. Nesse sentido, concordamos com Macedo (2009) quando compreende o currículo como uma edificação de sujeitos sociais, com intenções, sentidos e poderes; ou seja, enquanto um constructo social em constante devir, é (re) construído e rasurado pelos diversos atores sociais e implicados e pelas instituições interessadas nessa discussão.

⁵ Os gregos [...] criaram o termo *estigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procuravam evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN, 1978, p. 11)

4. Algumas considerações

Ao longo destas reflexões sobre processo de constituição de masculinidades e feminilidades com foco nas narrativas dos sujeitos sociais jovens e adultos, identificamos a prática de futebol são atividades lúdicas que fomentam aprendizagens corporificadas do ser homem e do ser mulher. Nesse sentido, Messeder (2009) nos convida a discutir sobre o processo de construção da masculinidade e feminilidade evidenciando que é um processo de aquisição de saberes apreendidos nas relações sociais, tendo como parâmetros as ações instituídas pelo sujeito universal masculino. Assim, é instituído o poder que hierarquiza a relação de gênero que valoriza a masculinidade e subalterniza a feminilidade. Enfim as masculinidades são constituídas e nomeada no contexto social e esse processo construtivo reverbera no contexto escolar, desta forma, acreditamos que os cursos de formação inicial deveriam contribuir para que seus egressos mobilizem saberes e fazeres para o exercício da profissão, que é repleta de contradições. E que as questões sobre gênero e sexualidades sejam colocadas em pauta para além da visão da biologização e da patologização das sexualidades.

REFERÊNCIAS.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2003.

_____. **Corpos que Pensam: sobre os limites discursivos do sexo.**[In]: **O corpo educado: pedagogias da sexual**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

BURNHAM, Terezinha Fróes. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais** de aprendizagens Currículo, educação a distancia e gestão/difusão do conhecimento. Salvador EDUFBA, 2012.

CARVALHO, A.; BERALDO, K.; SANTOS, F.; ORTEGA, R. **Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina**. **Psicol. cienc. prof.** Vol.13 no.1-4 Brasília, 1993.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

CONNELL, R. W e PEARSE, Rebeca. **Gênero: uma perspective**. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

FARIA, Eliane Lopes. **Jogo de corpo, corpo de jogo: futebol e masculinidade**. In: cadernos de campo, São Paulo, nº18, pp 65-86, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/45438> > acessado em 20 de abr de 2017.

FRANÇA. E. S. da C. **Saindo do “armário” quantas portas se abrem/fecham?:** as sexualidades na escola e na formação docente, 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural). Universidade do Estado da Bahia, Campus II Alagoinhas, 2011.

FRANÇA. Elisete Santana da Cruz. MESSEDER. Suely Aldir. **As sexualidades na cultura escolar e na formação docente.** [In]: AMORIM. Ivonete. Santos. Geisa&Cloux Raphael (org). **Formação docente: olhares dialógicos sobre os fazeres e dizeres da práxis.** Salvador-Ba Kawo-Kabiyesele, 2014.

FOUCAULT. Michel. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GEERTZ. Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008

Haraway, Donna. **MANIFIESTO CYBORG: Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista Finales del S.XX disponvel em <
[http://www.icesi.edu.co/blogs/antronoconocimiento/files/2012/02/Haraway MANIFIESTO-CYBORG.pdf](http://www.icesi.edu.co/blogs/antronoconocimiento/files/2012/02/Haraway%20MANIFIESTO-CYBORG.pdf)> acessado em mai de 2017**

LE BRETON. David. **As paixões ordinárias: Antropologia das emoções.** Trad. Luís Alberto Salton Peretti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexual.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

MACEDO. R S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MESSEDER, Suely Aldir. **Ser ou não ser: uma questão para “pegar” a masculinidade.** Salvador: EDUNEB, 2009.

PAECHTER. Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades.** Tradução Terezinha Schmidt. Porto Alegre Artmed, 2009.