



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - ÁREA III
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

JANIÊ LIDIA MAIA C. SANTOS

ESCOLA, GÊNERO E MASCULINIDADES – É POSSÍVEL FAZER UMA
ESCOLA QUE DEBATA AS DIFERENÇAS?

FORTALEZA - CE

2022

JANIÊ LIDIA MAIA C. SANTOS

ESCOLA, GÊNERO E MASCULINIDADES – É POSSÍVEL FAZER UMA ESCOLA
QUE DEBATA AS DIFERENÇAS?

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo programa Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, da Universidade Federal do Ceará. Área de Concentração: Ensino de Sociologia e Juventudes e Questões Contemporâneas. Orientadora: Professora Dra. Monalisa Soares Lopes

FORTALEZA

2022

JANIÊ LIDIA MAIA C. SANTOS

ESCOLA, GÊNERO E MASCULINIDADES – É POSSÍVEL FAZER UMA ESCOLA
QUE DEBATA AS DIFERENÇAS?

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo programa Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, da Universidade Federal do Ceará. Área de Concentração: Ensino de Sociologia e Juventudes e Questões Contemporâneas. Orientadora: Professora Dra. Monalisa Soares Lopes.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Monalisa Soares Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Emanuel Freitas da Silva
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

AGRADECIMENTOS

A qualquer deus que exista por ter doado dádiva de colocar em palavras a minha vontade de melhorar o mundo. A minha mãe Antonieta Maia pelo dom da vida e pelos inúmeros livros que me deste. Muito obrigada minha tia Ana Lúcia e minha avó Maria Salete; aos meus irmãos Mateus, Rachel e Sarah pelo suporte - paciência e coragem para não desistir de seguir este caminho. A Diego de Farias por ser meu porto seguro, minha companhia e meu aconchego.

A todos os meus amigos e colegas professores da EEEP Marly Ferreira Martins que me deram sapiência, conselho, ânimo e determinação todos os dias naquela sala dos professores compartilhando lições. Agradeço em especial Iara Danielle, Emiliane Cristina, Fernando Pessoa e Lindemberg Jackson pela amizade, brio e sinceridade.

Agradeço a minha professora orientadora Professora Monalisa Soares pela dedicação e paciência. A todos os professores do PROFSOCIO que sem os seus ensinamentos não seria possível ter concluído essa jornada.

Agradeço a meus alunos e alunas pelas lições diárias, as experiências de vida contadas todos os dias e pela vivacidade da juventude que é o combustível da Revolução.

“Feminista: uma pessoa que acredita na igualdade política, social e econômica dos sexos.” (ADICHIE, 2014, p. 58)

RESUMO

Os estudos sobre masculinidades ainda não constituem uma grande leva de artigos e grupos de debates sobre, apesar de presenciarmos o surgimento de grandes pesquisadores no fim da década de 1980 acerca do tema, observamos que persiste o engano de relacionar Estudos de Gênero somente como estudos de mulheres, sendo que gênero é um conceito relacional; e esse engano gera pesquisas em uma única esfera do gênero. Esta pesquisa vai além da esfera tradicional de gênero e buscar analisar, conceituar e relacionar sobre as masculinidades, especificamente como as masculinidades são debatidas na escola. O objetivo deste trabalho é uma tentativa sociológica de se entender os mecanismos simbólicos, culturais e institucionais de analisar as percepções masculinas na sociedade e como elas se perpetuam no ambiente escolar. A metodologia da pesquisa foram os questionários aplicados pelos os alunos da instituição escolar EEEP MARLY FERREIRA MARTINS para cada curso profissionalizante ofertada pela referida instituição, as fontes literárias sobre o imaginário e história da masculinidade, artigos científicos, depoimentos dos alunos e informações derivadas das observações na escola. Esta pesquisa está estruturada em três partes: a primeira parte constitui sobre uma breve gênese sobre gênero; a segunda parte apresento a escola, gênero e as masculinidades – o locus da pesquisa; a terceira parte é capitaneada pelas intervenções e resultados. Este estudo obteve como resultado um produto para ser utilizado nas aulas de Sociologia – um plano de aula produzido para os professores da disciplina de Sociologia do ensino médio – respeitando as características do ensino de Sociologia, tais como a desnaturalização, o debate e o olhar sociológico. A partir deste resultado podemos concluir que é mais do que necessário que os estudos sobre homens (masculinidades) sejam estruturados dentro da escola, através dos livros didáticos, do debate em sala de aula, da BNCC e do projeto político pedagógico de cada rede de ensino.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Masculinidades.

ABSTRACT

Studies on masculinities still do not constitute a large number of articles and debate groups on the subject, although we witnessed the emergence of great researchers in the late 1980s on the subject, we observed that the mistake persists of relating Gender Studies only as studies of gender. women, given that gender is a relational concept; and this mistake generates research in a single sphere of the genre. This research goes beyond the traditional sphere of gender and seeks to analyze, conceptualize and relate about masculinities, specifically how masculinities are debated at school. The objective of this work is a sociological attempt to understand the symbolic, cultural and institutional mechanisms of analyzing masculine perceptions in society and how they are perpetuated in the school environment. The research methodology was the questionnaires applied by the students of the school institution EEEP MARLY FERREIRA MARTINS for each professionalizing course offered by that institution, the literary sources on the imaginary and history of masculinity, scientific articles, student testimonials and information derived from the observations in the school. This research is structured in three parts: the first part is about a brief genesis on gender; the second part presents the school, gender and masculinities – the locus of research; the third part is led by interventions and results. This study resulted in a product to be used in Sociology classes - a lesson plan produced for high school Sociology teachers - respecting the characteristics of Sociology teaching, such as denaturalization, debate and the sociological perspective. From this result, we can conclude that it is more than necessary for studies on men (masculinities) to be structured within the school, through textbooks, classroom debate, BNCC and the political pedagogical project of each school system.

Keywords: School. Gender. Masculinities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Capa do livro de Sociologia.....	50
Figura 2 -	Sumário do livro Sociologia em Movimento.....	51
Figura 3 -	Layout do livro Sociologia em Movimento.....	52
Figura 4 -	Abertura do Capítulo 14.....	54
Figura 5 -	Trecho do subcapítulo 3 onde há unicamente a abordagem do conceito de masculinidades.....	57
Figura 6 -	Ilustração do subcapítulo 7: Expressão de gênero.....	58
Figura 7 -	Proposta de Matriz Seriada de Sociologia para o 3º ano.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantidade aluno por turma e curso.....	40
Tabela 2 -	Quantidade aluno por sexo.....	44
Tabela 3 -	Distribuição dos livros em 2020.....	53
Tabela 4 -	Autoras/es citados no capítulo 14 destinado aos estudos de Gênero e Sexualidades.....	59
Tabela 5 -	Menção do conceito de Homens no DCRC.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVACED	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECIQ	Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais
CEDIA	Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade
CODEA	Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CODIN	Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EEEP	Escola Estadual de Ensino Profissionalizante
FNDE	Fundo Nacional do Livro Didático
LEI	Laboratório Escolar de Informática
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (Travestis e Transexuais), Queer, Intersexos, Assexuais e + demais possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero).
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Professor Diretor de Turma
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
CUCA	Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	UMA BREVE GÊNESE SOBRE GÊNERO: ONDE ESTÃO OS MENINOS?.....	18
2.1	A perspectiva tradicional sobre os estudos de gênero.....	20
2.2	Reflexões sobre o masculino: o mito do macho alfa.....	23
2.3	As novas masculinidades: a crise da masculinidade hegemônica.....	27
3	ESCOLA, GÊNERO E MASCULINIDADES.....	33
3.1	A escola Marly Ferreira: o locus da pesquisa.....	37
3.2	Heteronormatividade no ambiente escolar: relações pautadas na hierarquia do masculino.....	40
3.3	A construção de um projeto de matriz feminista: o movimento Sandler.....	46
4	O (PNLD) PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	50
4.1	O livro didático: sociologia em movimento.....	53
4.2	Gênero, sexualidades e masculinidades no livro sociologia em movimento.....	57
4.3	Estudo de gênero nas escolas cearenses: podemos estudar sobre masculinidades?.....	63
5.	A INTERVENÇÃO: O PLANO DE AULA.....	68
5.1	O plano de aula: uma roda de conversa sobre masculinidades.....	68
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
7	REFERÊNCIAS.....	79

1. INTRODUÇÃO

Estava em uma reunião de um grupo de estudos sobre gênero, quando uma das participantes perguntou o que eu pesquisava no mestrado, respondi *'pesquisa masculinidades'*. No que ela me respondeu de maneira incrédula *'masculinidades? Como assim? Isso é estudos de estudos de gênero?'*. No decorrer da conversa expliquei que sim, que masculinidades constitui estudos de gênero, sendo intrínseco a essa discussão, e que gênero é um conceito relacional e não fechado somente nos estudos sobre mulheres. Apesar de lhe explicar tudo isso, ainda ficou uma réstia de dúvida em seu semblante de quem nunca tinha ouvido que masculinidades e gênero são faces da mesma moeda. Eu fiquei intrigada, mas ao mesmo tempo não me surpreendi tanto pelo fato da questão vir de uma mulher feminista, engajada e ativista.

O diálogo acima foi arrematado com a seguinte frase *'ahhh... entendi! Então é tranquilo deixar a gerência de gênero com você também né?'*. Pela entonação da voz e da expressão corporal subentendi que a minha explicação não foi suficiente ou talvez não houve aceitação de que é possível e necessário estudar sobre homens, na perspectiva de gênero. Esse pequeno diálogo me deixou pensando por dias, no fato de como se tornou clichê o conceito de gênero ser sinônimo de mulheres.

Isso é um fato comprovado quando fazemos buscas acerca de pesquisas sobre homens e pesquisas sobre mulheres, relacionados ao termo gênero. O feminismo abraçou uma gama de estudos e conceitos dentro das Ciências Sociais, na década de 1960, sobre o feminino. Giffin (2004) afirma que quando houve um interesse dos homens para refletir sobre os estudos de gênero nós os vetamos sobre essas questões, talvez para deixarmos claro nosso poder de veto neste momento.

Apesar do *boom* dos estudos sobre masculinidades ocorrerem no final dos anos de 1980, esses estudos aconteciam de maneira tímida e muito concentrada em alguns autores, de forma que entrelaçar e debater masculinidades com política, cultura e sociedade não alcançou a amplitude necessária para chamar atenção (MEDRADO E LYRA, 2008). É a partir de 1990 que ocorre uma maior produção e engajamento nestes estudos. É nesta década que o conceito de gênero começa a ser problematizado como somente estudos sobre mulheres, fomentando o debate do mesmo como um conceito relacional: gênero como estudo de relações, afirmam Medrado e Lyra (2008). Desse modo, ao sair da esfera exclusiva sobre as mulheres, deixando a esfera do binarismo, o conceito alcança os estudos transfeministas, a comunidade LGBTQI+ e os estudos sobre masculinidades.

Autores como Joan Scott, Raewyn Connel, e Michael Kimmel traçaram a linha de estudos acerca de gênero fora do mundo das mulheres. Não que estudá-las tivesse perdido a importância, mas estes possibilitaram uma amplitude e aprofundamento das produções acerca das masculinidades. Estes autores categorizaram o desenvolvimento e estudos de masculinidades a partir de: 1) organização social e masculinidades; 2) masculinidades e identidades de gênero; 3) masculinidades e sociabilidades 4) a construção das masculinidades por relações e instituições (MEDRADO E LYRA, 2008).

Esta pesquisa entende gênero como um conceito analítico que nos permite questionar de onde e quando são produzidas determinados tipos de diferenças sociais de modo relacional. No decorrer desta pesquisa, percebemos que as instituições são mantenedoras da divisão sexual, das relações de poder, das identidades individuais. Assim, masculino e feminino são conceitos sociais que variam de acordo com a história e os contextos culturais, exemplo disso é a masculinidade tradicional que já apresenta sinais de crise de sua manutenção frente ao nascimento de novas masculinidades. Nesse sentido, Connel (2013) observa que as relações de gênero são históricas, suas hierarquias estão sujeitas às mudanças, por isso, as masculinidades hegemônicas existem sob circunstâncias específicas e se modificam na história.

As práticas tradicionais de masculinidades envolvem um ‘princípio’ fundamental, o da subordinação da mulher ao homem”, o da posição hierárquica superior deste em comparação à posição inferior daquela, presente nas relações de poder, raça e classe. Diante desse quadro, fazer estudos de gênero passa por entender toda uma conjuntura social que nos leva a essas relações estabelecidas entre os sexos. Também é relevante destacar que compreender as constituições das masculinidades (velhas e novas) contribui para entender como elas estabelecem e orientam relações hierárquicas face às mulheres, mas também entre os homens (nos valores, princípios, costumes, morais, etiquetas e etc.).

Desse modo, observa-se que para se tornar *homem de verdade* é necessário praticar as repressões do próprio gênero, como suprimir qualquer traço de feminilidade, seu desejo pelo mesmo sexo, etiqueta refinada, enquanto expõe uma brutalidade e violência “quase naturais” ao masculino. Para que possamos mudar esse cenário, é necessária uma teoria que entenda as circunstâncias em que essas masculinidades são criadas, incorporadas e perpetuadas. “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” (CONNEL, 2013, p. 245).

Abolir as hierarquias de gênero parece impossível, apesar das inúmeras mudanças e conquistas obtidas através de pesquisas, debates e políticas públicas para uma equidade de gênero. Se considerarmos, por exemplo, o fenômeno da transfobia. Com recorrência em jornais, revistas e na TV de todo o Brasil são noticiados assassinatos de pessoas travestis e transexuais. Em 2020, aumentou em 48% o número de assassinatos de pessoas trans no primeiro quadrimestre (entre janeiro e abril de 2020)¹. Esses dados nos motivam a refletir sobre uma masculinidade violenta que tenta de toda forma abolir as performances de gênero que diferem do binarismo.

A masculinidade tradicional não aceita performances que cruzam os limites das normas de gênero, consideradas subalternas, relegadas ao ostracismo violento, moral, físico e psicológico. Como afirma Bento (2011), “Nessa cruel taxonomia, casos de pessoas transexuais assassinadas ocupam a posição mais inferior. É como se houvesse um subtexto: “quem mandou se comportar assim”. Essa taxonomia acaba (re) produzindo uma pedagogia da intolerância”.

Nessa perspectiva, consideramos que as relações de gênero estão presentes em todas as esferas da sociedade, não sendo diferente na instituição escolar. A escola a que estamos habituados é um local de diferenças, desigualdades, classes econômicas distintas, gêneros, diversidade sexual. No entanto, historicamente ao invés de promover uma integração maior entre estas diferenças, a escola optou por manter a segregação tanto etária em suas salas de aula, de intelectualidade, como também na desproporção da equidade (constituindo as diferenças).

Lopes (1997) argumenta ainda que a escola delimita os espaços, as mentes, os pares, os sexos, ou seja, a escola delimita os corpos e as mentes. A escola produz os limites espaciais através dos símbolos linguísticos e códigos, se cada um pode e não pode fazer o que quer, pois quem institui as permissões é ela. O espaço escolar através do quadro de alunos “Nota 10”, do modelo, institui seu padrão, informando a todos que há marcas e símbolos a serem incorporados pelos sujeitos (alunos), buscando assim esmaecer os múltiplos símbolos que constituem as diferenças entre os sujeitos.

Nesse panorama, Toledo e Carvalho (2018) consideram que a instituição escolar não é apenas reprodutora de noções de masculinidade e feminilidade, mas é um *locus* de

¹ Dados colhidos do Boletim nº 02/2020 da ANTRA – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. 11 pessoas trans são agredidas todos os dias no Brasil.

produções de concepções e estereótipos de gênero em sua prática coletiva cotidiana². Esses processos de escolarização dos corpos são também contestados pelos jovens, no decorrer de seu crescimento. Portanto, é essencial lembrarmos que, durante esse processo de escolarização, o sujeito é disciplinado, de modo sutil, quase imperceptível. É nessa técnica que as ações de autoridade (através de discursos) e relações de poder são produzidas.

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em evasão. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia. (BENTO, 2011, p. 555)

A tarefa da disciplinarização dos corpos é tão sutil que é tomada como natural uma heteronormatividade escolar, assim como é “natural” a separação entre meninos e meninas na escola, durante os trabalhos de grupo e brincadeiras. Qualquer possibilidade fora dessa hierarquia é desestimulada através do bullying (verbal ou físico) em que meninos agredem meninas através de comentários sobre seus corpos, e meninos que agredem outros meninos por seus *comportamentos homossexuais, por parecer mulherzinha, por usarem maquiagem, etc.*³. Alunos com desejo e comportamentos homossexuais ou com traços de feminilidade são obrigados, na hora do intervalo, a conter suas manifestações de afeto e cultura, e relações homoafetivas e biafetivas pelo temor de sofrerem bullying.

Essa moralidade heteronormativa é uma das consequências de uma masculinidade que performa a condição do *Homem de Verdade*⁴, uma herança patriarcal ainda presente

² Artigo “Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares”. (Link: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCS5mMVDVb8j6CjkTq5bHwp/?lang=pt>).

³ Comentários ouvidos por um grupo de alunos da turma de Redes (2019) no intervalo escolar sobre a turma de Hospedagem (2019). O curso de Redes é um curso majoritariamente masculino onde a masculinidade tradicional é muito preservada e comportamentos vistos como *frescos ou aviados* são anulados e passíveis de bullying. O curso de Hospedagem já é em sua maioria formado por meninas e alunos LGBTQIA+, os meninos que cursam hospedagem sofrem bullying diariamente devido a seu comportamento fora da masculinidade tradicional ou por orientação sexual.

⁴ A expressão *Homem de Verdade* carrega uma intensa fantasia do homem imbatível, do reprodutor, do líder, do irresistível, do macho alfa. O homem que se diz homem de verdade abjura de todo e qualquer resquício de feminilidade que pode colocar sua macheza em questão: *homem de verdade não chora; seja*

em nossa sociedade; esse patriarcalismo se manifesta através da intolerância, da violência sexual, da homofobia, transfobia, bifobia, machismos que geram uma violência de gênero que atravessam os muros da escola.

Essa investigação se insere na modalidade do Ensino Médio, é nessa etapa em que há um grande volume de experiências afetivas, emotivas, sociais e de gênero. É nessa etapa escolar observamos tanto estudantes mais propensos a repetirem e reproduzirem padrões – no caso aqui, padrões de gênero tradicionais, o binário – como outros casos em que emerge uma curiosidade, desejo de repensar as normas. Desse modo, temos um contexto propício para a escola desenvolver debates que rompam com os papéis rígidos de gênero, a heteronormatividade e reivindicar um programa de direitos humanos para todos.

Esta pesquisa parte do princípio que gênero e sexualidade devem ser objetos de estudos, debates e de outras intervenções no espaço escolar e, em segundo, do pressuposto de que gênero é um conceito relacional. Assim, entendemos que os estudos sobre masculinidades devem ter relevância na construção de um debate desnaturalizador em torno de uma matriz sociológica escolar que assuma a agenda das masculinidades nos estudos sobre gênero na sala de aula, nos planos de aulas e nos materiais didáticos.

Trazendo à luz que as desigualdades de gênero são construídas e classificadas socialmente, como também instauram os modos de reprodução cultural em forma de hierarquização entre os sexos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's⁵ corroboram a necessidade de integrar essa discussão nos currículos escolares como um dos temas laterais que devem ser incluídos gradativamente nos conteúdos ensinados na escola como forma de compreender a diversidade.

Desse modo, o objeto dessa pesquisa-intervenção se consistiu em investigar o papel da escola frente as múltiplas masculinidades e como a Sociologia pode inserir o debate sobre masculinidades na sala de aula. Esta pesquisa foi produzida na escola de modalidade profissionalizante do estado do Ceará – EEEP Marly Ferreira Martins, localizada no município de Caucaia.

forte e seja homem. O homem de verdade não aceita ser subjetivo e mesmo que tenha subjetividade não pode ser anulada pela empatia, pelo choro ou pela sensibilidade, consomem pornografia, objetificam mulheres e ostentam virilidade.

⁵ Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais, as realidades das comunidades que formam a escola.

Algumas questões mobilizaram as análises e reflexões: como a masculinidade hegemônica é perpetuada dentro do ambiente escolar? Como o ambiente escolar lida com o surgimento das novas masculinidades? Que contribuições a Sociologia oferece ao debate sobre as masculinidades na escola e como incluir as masculinidades na sala de aula e no material didático?

Para um melhor entendimento e compreensão do que apresento nesta pesquisa, a divido na seguinte forma e estrutura: a primeira parte – **UMA BREVE GÊNESE SOBRE GÊNERO: ONDE ESTÃO OS MENINOS?** – localizo os referenciais teóricos, contextualizo autoras (es), os conceitos e os principais estudos na área de gênero. No subitem desta primeira seção está o cerne teórico da pesquisa: reflexões sobre o masculino e novas masculinidades, nas quais busco ressaltar as inquietantes indagações masculinas e a mistificação do macho viril. A partir destas inquietações, exploro autoras (es) consideradas (os) chaves para os estudos das masculinidades, apresentando uma série de contradições e perspectivas sobre os estudos de gênero e masculinidades.

A segunda parte – **ESCOLA, GÊNERO E MASCULINIDADES** – apresento o *locus* da pesquisa, trazendo dados qualitativos, tabelas demonstrativas do quadro escolar, as nuances que compõem esse *locus*, finalizando com dados e relatos delicados da pesquisa como o conceito de escola, meu olhar como professora e pesquisadora. Nesta seção se encontra o detalhamento de dados sobre a escola e esclarecimentos sobre o período que esta pesquisa foi realizada ainda no contexto na pandemia do Coronavírus.

Na terceira parte – **INTERVENÇÃO E RESULTADOS** – é capitaneada pela análise do livro didático de Sociologia, e uma proposta de intervenção pedagógica formados por planos de aula que almejam momentos de debate e reflexão a serem feitos por estudantes e professores (as) acerca da temática desta pesquisa, buscando desenvolver uma ação conjunta com a comunidade escolar e garantindo novas formas de debate sobre masculinidades.

2. UMA BREVE GÊNESE SOBRE GÊNERO – ONDE ESTÃO OS MENINOS?

Ao longo de sua produção, os estudos sobre gênero foram tomando espaço no meio acadêmico e alcançaram seu ápice na década de 1970, aderentes ao movimento feminista. Com o desenvolvimento dessa agenda de investigação, uma questão é suscitada: onde cabe a problematização da masculinidade na agenda de gênero?

Todas as vezes que eu afirmava em alguma roda de conversa que minha pesquisa era sobre homens, as mulheres me olhavam de esguelha, não que elas não aceitassem o fato de eu pesquisar sobre homens, mas na visão delas o pensamento era o mesmo: *para que pesquisar sobre homens? Eles já não protagonizam tudo na sociedade?* Ao mesmo tempo que me dava vontade de rir do desconforto sobre o assunto, me incomodava o fato de, até pouco tempo, eu não conseguir sair da esfera de reflexão sobre as mulheres. Confesso, é bastante complexo enxergar o mundo por outra perspectiva, olhar o mundo somente através de um lugar feminino subjugado e sem privilégios me deixou com uma visão unilateral que, a priori, não concebia estudar masculinidades.

Atualmente vemos uma popularização dos termos: *masculinidade hegemônica, masculinidades e novas masculinidades*. Esta popularização se deve à ampliação das reflexões em torno do conceito de gênero para além do mundo das mulheres. As pesquisas sobre masculinidades não começaram ontem ou mês passado, tais pesquisas completam quase quatro décadas e muitas ficaram à sombra de diversas produções sobre a condição feminina. No entanto, com o avanço de um estudo de gênero que sai do binarismo e alcança os estudos trans, as pesquisas sobre masculinidades também ganharam fôlego e muitos dos conceitos pouco visibilizados tornaram-se *pops* com as redes sociais, o Google, plataformas de podcasts, e-books e fóruns online.

Essa popularização tornou possível que uma maior circulação do tema para além do meio acadêmico. Benedito Medrado⁶, acadêmico brasileiro da UFPE que se tornou um dos nomes de referência quando falamos em masculinidades, detalha como se desenvolvem no Brasil esses estudos sobre homens:

A minha trajetória nesse campo [estudo das masculinidades] coincide também com uma mudança da trajetória do próprio campo. Intervenções com homens existem há mais de 30 anos (se você for pensar em atividades terapêuticas e atividades de grupos oferecidas em clínicas privadas em geral), particularmente no eixo sul-sudeste com psicoterapeutas e psicanalistas que trabalhavam com homens muito na perspectiva de uma demanda que vinha na clínica [de psicologia]. A demanda vinha da parte de alguns homens que se sentiam incomodados com a opressão que o modelo de masculinidade exercia

⁶ Psicólogo formado pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Pesquisador do GEMA (Núcleo Femsita de Pesquisas em Gênero e Masculinidades) da referida universidade.

na vida privada deles: na subjetividade, nas formas como ele lidava com o mundo e os sofrimentos decorrentes disso. O trabalho com homens era muito associado ao que a gente poderia chamar de uma certa crise, não das masculinidades, mas dos homens em relação ao modelo de masculinidade. Se a gente for pensar na mídia, por exemplo, é na década de 80 que já começa a discussão sobre novos modelos de homem, mas muito na perspectiva individual. (Entrevista concedida a Revista Papo de Homem, 2020)⁷

Entendemos que os estudos sobre homens iniciam através de uma demanda em que os próprios enxergam os incômodos que sofrem para manter uma performance do *homem de verdade*⁸. Manter uma expressão de corpo-homem heteronormativa não é fácil, o indivíduo deve suprimir qualquer resquício de feminilidade, de sentimentos, etiquetas e docilidade

Análises acerca de uma masculinidade tradicional e/ou uma nova masculinidade ocorrem a partir do momento em que o *homem* se torna objeto de estudo, pesquisa. Na verdade, tais estudos não colocam o homem como um representante da humanidade, um conceito que a crítica feminista da década de 1970 tanto teorizava em seus discursos. Se antes se pensava em uma universalidade masculina suprema, atualmente o homem figura como uma parte dos estudos de gênero.

Independentemente disso, há uma necessidade de reflexão crítica sobre a sociologia para valorizar o estudo da masculinidade nas ciências sociais, o que ajuda a romper com o domínio rígido das agendas de gênero das mulheres.⁹ Autores como Giffin, Connel e Bento entendem que para compreendermos o porquê de os homens ocuparem um lugar tão privilegiado em todas as esferas das sociedades, se faz necessário uma análise urgente destes homens. Os debates sobre a identidade de gênero masculina devem ir além do domínio das pesquisadoras e atingir os grupos de pesquisa masculinos. Homens que discutem sobre si mesmos para aprender sobre heterossexualidade e homens com masculinidade compulsiva. Esse debate acontece em um momento mais do que oportuno em que se abre debates e pautas em livros, pesquisas, mídias acerca da homossexualidade, violência masculina, assédios, sexismos, homofobia e etc.

⁷ Disponível em: 3 décadas de trabalhos com homens e masculinidades | Benedito Medrado é referência essencial no tema – PapodeHomem.

⁸ A expressão *homem de verdade* se tornou um símbolo de uma campanha conservadora da masculinidade hegemônica. Homens de verdade são considerados aqueles que performam uma agressividade, virilidade e poder tidos como naturais.

⁹ Neste trecho, digo que mesmo na sociologia, onde os estudos sobre as mulheres estão na vanguarda, muitos estudos ainda não entendem o gênero como algo mais amplo do que estudo das mulheres.

A masculinidade começa então a ser percebida como algo sociocultural, não como algo biológico, começa a ser percebido que *valores masculinos* são impostos, apreendidos ou naturalizados de acordo com a sociedade vigente. Essa desconstrução da masculinidade permite construir uma análise sociológica feminista sem perder um dado relevante: a compreensão/desconforto da imposição contribui para que os homens se aproximem dessa crise da masculinidade.

A masculinidade “desconstruída” pode agora possuir também uma história, uma antropologia, uma sociologia. Além disso, e para alguns ainda como reflexo da mesma “crise”, os homens começam a se organizar, ao menos em alguns países, em torno da singularidade de seu gênero. Alguns desses grupos de homens se revestem de um caráter quase terapêutico, procurando ajudar os seus membros a superar os conflitos que o mundo moderno coloca a sua Identidade de gênero. Outros apresentam um caráter redentório, reunindo homens em busca de uma masculinidade menos agressiva, mais responsável e doméstica. Nos Estados Unidos, tal movimento já consegue arrebatar milhares de adeptos (oriundos principalmente da classe média branca) em gigantescas manifestações públicas. Para muitos, tais grupos nada mais seriam do que a resposta agônica do “sexo forte” frente a erosão final de seus privilégios sociais. De todo modo, sua presença na cena pública contribui para tornar urgente a reflexão sobre o assunto. (HEILBORN E CARRARA, 1998, p. 3)

Como observamos no trecho acima, os estudos de masculinidades já vinham despertando interesse na década de 1990 com movimentos em outros países e bem menos expressivos aqui no Brasil. Vários elementos foram tidos como essenciais para que o tema tenha alcançado tamanha expressão, como por exemplo, a terceira onda feminista, identificada a partir da década de 1990, a qual articula nos espaços de debate, encontros, palestras e seminários (internacionais e nacionais), a necessidade de incorporar os estudos sobre homens, como uma forma de implementar uma agenda que trabalhe no âmbito da equidade entre os gêneros, tratando agora como tema essencial dos direitos humanos.

2.1 A perspectiva tradicional sobre os estudos de gênero

A igualdade entre homens e mulheres é uma das questões centrais dos direitos humanos, uma premissa para a justiça social e uma obrigação pertinente, substancial e fundamental da dignidade humana., à equidade, ao desenvolvimento e à justiça social, ou seja, é um direito fundamental (MELLO, 2010). Tal pensamento não seria possível se não houvesse os estudos sobre gênero, não teríamos essa constatação dos estereótipos sexuais, da subjetividade feminina e da superioridade masculina.

O conceito de gênero distingue o gênero e as características masculinas e femininas da espécie humana e é acompanhado na cultura pela existência de ambos os

gêneros na natureza, ou seja, machos e fêmeas existem na espécie humana, mas as qualidades de ser homem e mulher são condições de realização cultural. A palavra gênero designa especificamente as características anatômicas e fisiológicas do ser humano, seja masculino ou feminino, expressas biologicamente nos órgãos sexuais de acordo com seus cromossomos¹⁰ (MELLO, 2010). O sexo é dado pelas características biológicas: nasce-se macho ou fêmea da espécie humana.

A palavra gênero expressa qualquer categoria, classe, grupo ou família que apresentam características em comum. No entanto, a partir da década de 1970, especificamente 1975, o termo gênero passou a ser utilizado pelas Ciências Sociais como um meio de entender a construção social do sexo. O termo gênero passou a constituir uma interpretação política, cultural, moral e social em distinção ao sexo (interpretação biológica-anatômica).

Mello (2010) analisa que Simone de Beauvoir observa como a sociedade vê e pensa sobre gênero de modo tradicional, ou seja, dentro do binarismo: homens e mulheres. É o modo da divisão sexual numa sociedade patriarcal. Não nascemos nem mulher ou homem, tornamo-nos uma mulher ou um homem. Aqui, notamos a simbologia que a cultura exerce sobre o corpo biológico. Deste modo, o conceito de relações de gênero, tal como vem sendo utilizado no campo das Ciências Sociais, salienta, inicialmente, o quadro cultural em que se categorizam as diferenças sexuais, não implicando o reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontando para a ordem cultural como fonte da padronização e caracterização de mulheres e homens. Ou seja, o que denominamos de homem e mulher não é o produto da sexualidade biológica, mas sim de relações sociais baseadas em distintas estruturas e microrrelações de poder, habitus e símbolos.

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos, e fazer ver uma construção social naturalizada (os “gêneros” como habitus sexuais) como o fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa. (BOURDIEU, 1998, p. 15)

¹⁰ Artigo completo disponível em:

<https://ensinosociologia.fflch.usp.br/sites/ensinosociologia.fflch.usp.br/files/2010-1-Erica%20Janecek-Estudos%20de%20g%C3%A9nero%20no%20ambito%20das%20Ci%C3%94ncias%20Sociais-1-texto.pdf>

O conceito de gênero que conhecemos na sua forma mais leiga, está ligado à história do movimento feminista atual, na Segunda Onda na década de 1960. Os movimentos isolados ou coletivos na forma de protestos contra a opressão das mulheres ocorreram em diversos momentos da história, e, na contemporaneidade, os observamos nos filmes, na música, na moda, etc. As lutas do movimento feminista ganharam força e destaque com o Movimento Sufragista, no Ocidente, cujo objetivo foi estender o direito ao voto às mulheres.

Os objetivos do movimento sufragista não eram estendidos a todas as mulheres e sim a determinada classe de mulheres brancas e instruídas que reivindicavam a organização da família, oportunidade de estudos e a prática de diversas profissões. Porém, pela amplitude e importância que este movimento exerceu em vários países passou a ser reconhecido como a Primeira Onda do feminismo.

É na denominada Segunda Onda, no final da década de 1960, que o conceito de gênero (estudos sobre a mulher) é problematizado, como observa (LOPES, 1997):

Será no desdobramento da assim denominada "segunda onda" — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (LOPES, 1997, p.15)

O imaginário da juventude dos anos 1960 levantou alguns questionamentos norteadores para a revolução sexual que mudaria o comportamento político-social da época. Permeados pelas ideias de paz e amor, revolução, posições partidárias de esquerda e direita, a contracultura, direitos civis, igualdade de direitos para as mulheres e liberdade sexual, diante de um mundo no pós-guerra e na Guerra Fria, os jovens dessa década protestavam, lutavam e reivindicavam um mundo melhor.

Na década de 60 um dos temas que mais obtinham levantes de discussões era a questão da opressão feminina executada por um machismo histórico. Estas questões eram o cerne principal da luta feminina à época que confrontava regimes políticos pela luta de direitos iguais (FARIA, CUNHA E SILVA, 2012). Com a revitalização dos ideais feministas nos anos 1960, o papel social da mulher exigiria uma nova maneira de repensar os papéis de gênero, uma mudança na ordem tradicional dos atores sociais, como nos esclarece Guacira Lopes:

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) — marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os estudos da mulher. (LOPES, 1997, p.16)

Os estudos sobre gênero que surgiram na década de 1970, se consolidaram na década de 1980 como estudos sobre a “mulher”. No final dessa década, porém, foram renomeados para “estudos de gênero” (BENTO, 2015, p. 82). O termo gênero é bastante complexo, tal complexidade justifica as diversas mudanças na nomenclatura, como uma forma de maior abrangência nos estudos das interações sociais formando uma forte oposição à categoria macho/fêmea estabelecida pela biologia.

Berenice Bento (2015, p. 49) afirma que a mudança na terminologia “de estudos da mulher” para “estudos de gênero”, para alguns estudiosos, não representa de fato uma significativa mudança de enfoque, visto que a mudança no campo de estudo ainda não conseguiu fazer uma “distinção da palavra gênero e mulher”. Porque na compreensão mais simples, “gênero ainda é sinônimo de mulher”.

2.2 Reflexões sobre o masculino: o mito do macho alfa

Durante muito tempo, os homens foram inseridos como objetos nos estudos de gênero seguindo um modelo frequentemente referido como ‘patriarcal’: o racional, o ativo na esfera pública e na produção científica e cultural, o provedor, o sexualmente ativo, o poderoso. A figura masculina foi universalizada na sua dominação, tomou-se para si a alcunha do Homem com ‘H’ maiúsculo. Do outro lado, teríamos a mulher ocupando todas as características universalizadas como negativas, baseadas na opressão.

Nesse dualismo dos papéis sociais entre homens e mulheres, na esfera doméstica ou pública, todas as vantagens eram monetizadas pelos homens, que expressam os valores dominantes da sociedade.

Considerando o que discutimos anteriormente, pretendo nesta subseção refletir sobre a concepção de que não existe um único tipo de masculinidade, mas várias construções da masculinidade. De acordo com Vale de Almeida (1995):

Talvez por isto seja difícil estudar a masculinidade com um paradigma exclusivo. Em última instância todas as perspectivas contribuem num ou noutro aspecto. A questão está em que o gênero é uma área de estudos e do real que introduz significativa novidade epistemológica. Ao contrário da classe ou das instituições sociais como a família, o gênero cruza-as, por assim dizer, transversalmente. Não só é um corte nas metáforas verticais de estrutura, hierarquia ou níveis, como constitui também um tema de recente e difícil introdução nas ciências sociais, porque de difícil introdução na própria vida social. (p. 86-87)

VALE DE ALMEIDA (1995) percebeu durante sua pesquisa numa aldeia Alentejana, a partir de alguns processos de socialização, que a masculinidade é constituída na família, através dos jogos e interações nas brincadeiras, e na escola como ideologia do estado. A masculinidade clássica é baseada num modelo de exclusão do outro, na hegemonia sexista de gênero, numa esfera negativa (negação dos sentimentos, não pode chorar, não ser “afeminado” ou gay, não demonstrar covardia ou fraqueza, não ser passivo nas relações sexuais etc.) e numa esfera afirmativa (ser forte, corajoso, provedor, heterossexual, macho, ter virilidade, agressivo, dominante etc.), isso constitui a distinção do papel social do que se espera ser “um homem de verdade”.

São quatro os componentes da identificação da identidade do gênero masculino: 1) A masculinidade torna-se e permanece uma questão problemática para o menino; 2) Negação de vínculos de dependência; 3) Desvalorização e repressão da feminilidade; 4) A identificação com o pai é norteada por um processo de interiorização dos papéis masculinos que não são imediatamente compreensíveis. (BENTO, 2015, p. 65)

A socialização da constituição da masculinidade inicia-se na infância, o menino vivencia o processo visto como doloroso e traumático, marcado pela máxima “prove que você é homem”, um desafio que o gênero masculino enfrenta permanentemente. Enquanto para a mulher o rito de passagem é marcado pela submissão. Para Bourdieu o rito feminino é visto como um “confinamento simbólico” e uma das consequências desse “confinamento” é a estruturação da subjetividade feminina, a qual dá ênfase a uma masculinidade tóxica – os homens não são limitados pela sociedade, seus corpos transitam livremente juntamente da hierarquia de gênero.

Homens e mulheres ocupam espaços de hierarquização comportamental de acordo com a sociedade em que estão inseridos, o processador da diferença está na capacidade reprodutiva ou não, no binarismo, pela subjetividade, pela cooperação, pelas relações e pelo modelo comportamental:

Na sociedade Mundugumor, estudada por Margaret Mead (1988), o ideal de homens e mulheres é contrário a este imaginado por Chodorow. Tantos homens como mulheres devem ser violentos, competitivos, ciumentos, vingativos. É uma sociedade que tem na violência um dos elementos balizadores da personalidade, tanto feminina quanto masculina. A família Mundugumor é marcada pela divisão. Os pais preferem as filhas, e as mães os filhos. (BENTO, 2015, p. 66-67).

Em nossa sociedade de marca ocidental, a masculinidade exige que a violência perpetrada seja uma das muitas necessidades da forma de expressão do “ser macho, ser homem”. O resultado é que os meninos são preparados desde muito cedo para uma vida social que tem na agressividade e violência os elementos estruturantes.

Para Silva (2006) a probabilidade descritiva dessa hierarquia de gênero também inclui homens em relacionamentos com (força, dinheiro, músculo, corpo definido, pênis, cromossomo Y, família, filhos, controle emocional, empregos estáveis e tantas mulheres quanto possível) temperamento tanto quanto possível. Em sua vida sexual ativa e capaz de realizar tarefas como ter filhos, fazer sexo com várias mulheres, sair de encrencas, servir a pátria, sustentar a família, o ideal tradicional de masculinidade, ao qual sempre se referem a dados anatômicos fisiológicos, e os aspectos psicológicos de estabelecer e manter o domínio masculino sobre as mulheres na hierarquia.

A concepção da ideia do falo (anatomia masculina) ao ideário masculino não é um conceito moderno, mas se estabeleceu como parâmetro da “macheza”¹¹, fazendo parte do complexo capital simbólico¹² da masculinidade. A representação fálica era bastante comum no cotidiano de vários povos antigos, romanos, egípcios, gregos etc., simbolizando a virilidade, a força e agressividade; podemos associar a supervalorização do falo à sexualidade, frente a isso, não é de se admirar que Freud (2016)¹³ encontrou o

¹¹ Palavra do coloquial, (brasileirismo): qualidade, ação ou dito de macho ('homem', 'valentão') ou de machão ('homem agressivamente viril'); machidão, machismo.

¹² “Bourdieu entende por esse termo não apenas o acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, além do *capital econômico* (renda, salários, imóveis), é decisivo para o sociólogo a compreensão de *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), *capital social* (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em resumo, refere-se a um *capital simbólico* (aquilo que chamamos prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social). Ou seja, desigualdades sociais não decorreriam somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos” (Pequeno glossário da teoria de Bourdieu, disponível em: < <https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-da-teoria-de-bourdieu/>>. Acesso em 15 mai. 2020)

¹³ A ‘inveja do pênis’, foi uma teoria postulada por Freud em 1905 em sua obra: *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, neste livro cunhou também conceitos ‘complexo de castração’ e complexo de Édipo’. (Reportagem do site MegaCurioso: Você já ouviu falar da teoria da inveja do pênis? Disponível em: < <https://m.megacurioso.com.br/amp/comportamento/98922-voce-ja-ouviu-falar-a-respeito-da-teoria-da-inveja-do-penis.htm> > Acesso em 12 mai. 2020)

valor que ele tinha e perpetuou em sua psicanálise ao propor o conceito da “inveja do pênis¹⁴”.

Para Freud (2016), até o momento fálico, o desenvolvimento do sexo feminino e do masculino se dava de forma parecida, o exercício diferente daquele e deste se restringia à explicação de ter ou não pênis. Daquele momento em diante, as meninas se magoavam, em primeiro, com os meninos e, depois, com as mães, por elas mesmas não possuírem pênis e por estas as gerarem assim, o que as aproxima mais dos pais a fim de, inconscientemente, possuírem o que não têm: um pênis.

O “ciúme do falo” expõe que as masculinidades subalternas e hegemônicas são assentadas fundamentalmente nos corpos de homens. Os estudos *queer* e o deslocamento do gênero de uma referência binário/biológico ainda não chegaram fortemente a este campo de estudo.

Gênero talvez seja uma das categorias primeiras que são interiorizadas. Ninguém sabe precisar quando aprendeu que o fato de ter um pênis ou uma vagina seria o definidor do seu comportamento. A forma como a sociedade constrói e define o que é do gênero feminino e do gênero masculino é uma das primeiras verdades construídas e reproduzidas pela sociedade. Tal como espaço e tempo (DURKHEIM, 1989), a forma como as sociedades elaboram as verdades (através de lendas, doutrinas, disciplinas e mitos) sobre as diferenças dos sexos pode ser vista como uma categoria do pensamento humano. Mas as categorias de percepção do mundo são históricas e culturais. Essa estrutura não é da ordem natural. (BENTO, 2015, p. 52)

Esta perspectiva permite perceber a construção dos sujeitos na sua realidade social e o constante processo de acomodação às representações dominantes, do qual a mulher, é o exemplo máximo. Ainda que os estudos acerca da masculinidade sejam um cerne de entrada da diversidade nos estudos de gênero, reitero que sempre é importante valorizar outras perspectivas, sem negar a dominação dos homens para com homens, barbarizados pelo mesmo sistema que oferece poder e privilégio.

A masculinidade requer a supressão de muitas necessidades, sentimentos, e formas de expressão, o que faz esta construção social ser aterrorizantemente frágil. O resultado é uma “tensão” entre ser macho e ser masculino, capaz de manter uma insegurança constante nos homens e impulsionar tanto a autodesvalorização como reações violentas contra outra/os. (GIFFIN, 2004, p.50)

Os recentes estudos sobre as novas masculinidades estão relacionados com as demandas atuais dos novos conflitos na masculinidade. Atualmente, os homens

reivindicam as sutilezas e sensibilidades antes consideradas femininas nas relações sociais e afetivas. Giffin (2004) confirma que na década de 1970 já era possível encontrar na literatura as contradições entre as identidades masculinas hegemônicas e as condições reais da vida dos homens (sexualidade, trabalho, política). O que nos leva a repensar as restrições e desvantagens de “ser homem com H maiúsculo”.

2.3. As novas masculinidades – a crise da masculinidade hegemônica

Os estudos sobre a masculinidade hegemônica contribuem para entender sobre um universo pouco explorado que refere-se à constituição das identidades masculinas, à experiência da masculinidade na sociedade, à vida partilhada pelos homens. Partindo de uma leitura feminista podemos criar uma interpretação sobre a construção da masculinidade culturalmente tóxica, enquanto construção social.

Após o advento do movimento feminista, o modelo tradicional de masculinidade foi experimentando as dificuldades de se sustentar frente às mudanças ocorridas no campo do trabalho, das relações afetivas, sociais e sexuais. Nos ditos países desenvolvidos, a celeuma provocada pelo movimento feminista provocou uma outra ainda maior, desta vez por parte dos estudos masculinistas em defesa de melhor definição da identidade do homem contemporâneo, conformando assim a atual crise da masculinidade. (SILVA, 2006, p. 118 - 131)

É com os efeitos do movimento feminista que a crise da masculinidade se inicia. A partir desse momento, passou-se a observar alguns sinais dessa crise, levando os homens a buscarem uma forma que melhor descreva suas subjetividades, como a criação de grupos de apoio, clubes, grupos de discussão, fóruns, sites construídos exclusivamente por homens em busca das diversas identidades masculinas, do que é ser homem, do debate acerca da compreensão da feminização do masculino, na maior visibilidade do homem gay, do bissexual, como também dos transexuais, travestis e *drags*.

A feminização do homem é um contraponto à masculinidade clássica - respectivamente a feminização do masculino se refere a características comportamentais apenas observadas nas mulheres, tais como: chorar em público, falar sobre saúde mental, abraçar outro homens, ter vaidade e etc. Enquanto a masculinidade clássica (também chamada: tradicional e hegemônica) se refere a um homem com etiqueta mais dura, jagunça, soberba de virilidade: bater nas costas de outro homem com extrema força, tocar os testículos em público, etc. Segundo Vale de Almeida (1995) um dos exemplos dessas

características masculinas é a etiqueta social que os homens elaboram em seu cotidiano para reafirmar um comportamento baseado no modelo tradicional:

A etiqueta é mais elaborada em torno do tema da masculinidade. Esta afirma-se mais pela sexualidade que pela violência ou a força física (mais própria da luta de bares anglosaxônicas e germânicas, bem como do machismo latino-americano). Os traços mais evidentes são o gesto de tocar nos testículos (entendidos simbolicamente como a residência corporal da masculinidade), ou as posturas corporais de encontro à barra, mas também mostrar que há o potencial de violência, batendo com as moedas no zinco do balcão, com as peças do dominó ou com as cartas na mesa, dando palmadas fortes nas costas dos outros, ou não cruzando as pernas. (VALE DE ALMEIDA, 1995, p. 124-125)

Os homens veem a si mesmos como naturalmente carregados de pulsão sexual, defendem que as mulheres têm de controlá-los, negam comportamentos femininos em seus grupos, estabelecem uma dicotomia competitiva e hierarquizante na disputa pela masculinidade. Essa competição ocorre nas brincadeiras de feminilizar o outro, as brincadeiras de cunho sexual que transformam o outro em uma “mulher simbólica”:

Tenta-se, na competição, feminilizar os outros: pelos gestos de convite sexual que transformam a vítima em «mulher simbólica», pelas brincadeiras que envolvem o apalpar dos traseiros, ou mesmo pela competição monetária, já que a capacidade econômica se associa ao lugar na hierarquia social e esta socorre-se da metáfora da dicotomia masculino/feminino e activo/passivo. Em todo o caso, o recurso ao tropo da homossexualidade é recorrente. Esta é sempre entendida como desempenho de um papel passivo, penetrado, numa relação sexual fantasiosa, em que o «activo» e penetrador não perde, pelo facto, masculinidade. (VALE DE ALMEIDA, 1995, p. 125)

Diante desses comportamentos, surgem os estudos sobre masculinidades (*men studies*), inicialmente desenvolvidos a partir desses conflitos identitários vividos pelo homem. Esse conflito pode ser dividido em dois momentos: no primeiro momento, o homem tenta manter o comportamento padrão do modelo masculino, no segundo momento, há a compreensão sobre a impossibilidade de manter o *modus operandi* da masculinidade hegemônica diante da realidade, da pressão social.

Os padrões de comportamentos alimentados pela sociedade perpetuam os pensamentos de que os homens, cientes, do que é esperado deles, procuram repetir os padrões aos quais estão habituados, mesmo quando não desejam. São motivados pela necessidade social da aceitação do grupo, precisam se sentir aceitos pela lógica do imaginário masculino: a virilidade verdadeira, a macheza natural, gozo de liberdades e privilégios aos cargos e corpos seus e alheios.

Em 2016, o “Jornal G1” da *Globo Comunicação* apresentou uma reportagem em que cita o ator e diretor Clint Eastwood¹⁵ que declarou voto e apoio à candidatura de Donald Trump com a seguinte justificativa: “Ele está no caminho certo, porque secretamente todo mundo está ficando cansado do politicamente correto e de bajulação”, disse ele. “Temos agora uma geração de puxa-sacos. Estamos em uma geração de maricas. Todo mundo está pisando em ovos”, ele completou.

O episódio de Eastwood nos mostra que a masculinidade hegemônica está acuada e perplexa diante das mudanças e conquistas das mulheres, e como reflexo disso, a busca da compreensão da identidade masculina problematiza as práticas tradicionais e normativas. Connell (1987 *apud* BENTO, 2015) define a masculinidade do ponto de vista normativo, tomando como referência o comportamento, o conjunto de atitudes e as expectativas. Desse modo, é homem quem estrutura seu *modus* de acordo com esse modelo.

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. Homens que receberam os benefícios do patriarcado sem adotar uma versão forte da dominação masculina podem ser vistos como aqueles que adotaram uma cumplicidade masculina. Foi em relação a esse grupo, e com a complacência dentre as mulheres heterossexuais, que o conceito de hegemonia foi mais eficaz. A hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão. (CONNEL E MESSERSCHMIDT, 2005, p. 245)

A afirmação de Simone de Beauvoir, de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”¹⁶, é apropriada também para os estudos dos homens, afinal torna-se homem aquele que se subordina às tendências impostas por um modelo hegemônico. Bento (2015, p. 40) reafirma que “esse pensamento de Beauvoir, busca desconstruir uma definição

¹⁵ Os personagens (no cinema) de Eastwood personificavam o homem heroico, extremamente masculino, durão, destemido, obstinado em seus objetivos, cordial com as mulheres, prestativo para com os aflitos, inconformado com a injustiça e implacável com os inimigos. Esse conceito de mais forte não se limita apenas à força física, mas também a atributos e valores mais profundos, como coragem, sabedoria, honradez, fé, atributos da “masculinidade clássica”.

¹⁶ “*Vous n’êtes pas né femme, vous devenez femme*” (no francês original, encontrada no livro *O Segundo Sexo*, publicado originalmente em 1949), célebre frase de Simone de Beauvoir, expande o conceito de gênero para além do dado biológico, ao afirmar que é a cultura, a sociedade, o meio em que vivemos que cria condições para a construção de nosso gênero.

assentada nos aspectos fixos, biológicos, de uma natureza masculina, seguindo uma tendência epistemológica no campo dos estudos de gênero”.

Os padrões de comportamento impostos aos homens são tão nocivos que incitam a perpetuação de condutas prejudiciais denominadas de masculinidade tóxica. Apesar do termo ser bastante debatido nas mídias, principalmente nas redes sociais e grupos de estudos de gênero, ainda é difícil identificar as situações em que a masculinidade tóxica se manifesta. Isso acontece porque alguns comportamentos masculinos se tornaram culturais, situações corriqueiras, como por exemplo, numa mesa de bar, uma roda de amigos em que um pressiona o outro para falar com uma mulher que considera “atraente”.

Mesmo o amigo rejeitando, a refutação da sua virilidade, as brincadeiras em tom de escárnio sobre seu interesse por mulheres ou da “mesma fruta”, ser chamado de “viado” pejorativamente, o fazem levantar e ir falar com a mulher, para provar que os outros estão errados sobre ser “mulherzinha”. Esse cenário é comum, porque é esperado que os homens sempre busquem mulheres e sexo, não podendo tecer caminho diferente disso.

Desta maneira os homens são incentivados a fundamentar, mostrar e evidenciar a sua masculinidade em diversos contextos: desde a partida de futebol, o modo de se comportar no ambiente familiar e até o modo de falar com uma mulher. Este comportamento da etiqueta masculinista-viril é um comportamento que deve ser aprovado pela masculinidade tradicional, aquela masculinidade que não deixa dúvidas do que é ser homem de verdade. Sem questionar e desde muito cedo, meninos aprendem a obedecer às normas que incentivam o ataque, o combate, a incerteza, a periculosidade para serem viris. Essas condutas inquestionáveis e incentivadas têm muito a ver com a falta de controle. Elas normalizam e tornam pública a falta de controle. Elas associam essa falta de controle ao gênero dos meninos, dizem que essa compulsão é peculiar ao gênero deles, levam esses meninos a serem aprovados ou não por alguém que já se provou homem e fazem, dessa forma, a homofobia ser a base do gênero do homem, pois negariam essa masculinidade ao realizarem o oposto. Por temerem negá-la, envergonham-se, silenciam e agem de forma violenta, segundo Kimmel (1997 apud GIFFIN, 2004).

Os aspectos mais latentes da crise da masculinidade hegemônica se dão através da observação política, da construção ideológica da masculinidade, que pregava uma era de homens de verdade, exemplificados no seguinte ditado: *tempos difíceis forjam homens fortes, e tempos fáceis criam homens fracos*. Parece que a “pós-modernidade” está facilitando para que o homem “fraqueje” em seus aspectos mais rústicos, analisando a

história da masculinidade durante esta pesquisa, verificamos que esse mito viril está sendo questionado a cada dia. O mito do homem viril é antigo, durante toda a modernidade os homens são assombrados pelo ideal da macheza, da fortaleza, sustentam um ideal vazio de um futuro incerto, tão incerto que as novas gerações questionam essa identidade máscula.

Em 2019, a “Revista Cult” apresentou um dossiê com uma série de reportagens em que cita o mito do homem viril, em uma das sessões sobre *Cartografias da Masculinidade*, a matéria intitulada *Revisitando Adão e Eva* discute que um dos principais mitos que constituíram esse conceito padrão de masculinidade é o de Adão e Eva:

Adão, idealizado e produzido por ninguém menos do que Deus, é criado à sua imagem e semelhança! Para apaziguar seu tédio solitário, de um pedaço de sua costela – região sem qualquer nobreza especial – é feita Eva, com quem, então, inaugura a espécie humana. É notável tal versão inaugural da humanidade, na qual uma inversão absolutamente naturalizada retira da mulher sua condição de quem gesta e pare sujeitos, e torna-a um ser gerada do e feita para o homem. Que consequências subjetivantes terá esse mito fundante exercido em nossa cultura? Ou será que a própria construção do mito é reveladora dos desejos e lugares atribuídos a uns e outros? (REVISTA CULT, 2019, nº 242)

A consequência fundante desse mito em nossa cultura está no fato de que a mulher estaria a serviço do homem, justificando essa submissão através do poder divino. A expulsão do homem do paraíso pelo pecado cometido por Eva, impõe de certo modo a aceitação das transgressões masculinas, a religião e seu campo simbólico tem a capacidade de estabelecer padrões morais, sociais e estéticos, que são assumidos pelos indivíduos enquanto realidade. (ECCO, 2008).

Diante disso, entendemos que os valores religiosos também propiciam a instituição da supremacia hierárquica masculina, a partir de uma concepção da cultura e da tradição de que Deus é homem, e, quando falamos em masculinidade, pressupomos falar de força, objetividade, tradição, potência e virilidade. As características do masculino em nossa realidade parecem ser o contributo da construção da imagem do “divino perfeito”: *Deus é homem, porque ele criou tudo e é poderoso*, dizem.

Assim, podemos inferir que as novas masculinidades ganham visibilidade quando debatem sobre esse mito, o mito viril é fantasioso, é um campo de fantasias que regram a condição de ser homem de verdade. Na medida em que os efeitos desastrosos do machismo estrutural são desfeitos por homens que refutam a suas identidades masculinas, homens “conservadores” não suportam o nascer de uma nova perspectiva sobre a masculinidade. No entanto, cabe-nos perguntar: como desconstruir a constituição da masculinidade tradicional frente a uma nova geração de homens assombrados pelo mito

viril? Essa pergunta é crucial quando refletimos sobre educação em direitos humanos no contexto escolar, proposta da pesquisa-intervenção aqui proposta.

3. ESCOLA, GÊNERO E MASCULINIDADES

Diariamente estamos envoltos num contexto social que reproduz uma divisão sexual, qual o papel da escola nesse processo? Em que medida essa instituição reproduz as desigualdades que perpassam as identidades de gênero, reforçando estereótipos? É possível construir um espaço escolar aberto às diversas experiências quando tratamos de gênero?

As Ciências Sociais nos conduzem a esse olhar desconstruído, nos levam a desnaturalizar o que é socialmente construído em termos de gênero. Os estudos sobre homens contribuem para entendemos de onde vem a perspectiva binária, machista e transfóbica, que muitas vezes ouvimos em expressões como: “*Só existe homem e mulher, o resto é frescura, viadagem*”. Nesse sentido, como afirma Bento (2011), cruzar os limites de gênero redundava numa experiência de violência. Cruzar os limites de gênero é uma das possibilidades de ser refém da intolerância, também no contexto escolar.

A escola é uma das instituições sociais que seguem a norma padrão, afinal, é papel dessa instituição perpetuar os comportamentos tidos como “normais” e subtrair qualquer resquício daquilo que se desvia do aceitável. Em um dos relatos coletados na pesquisa, um diretor de uma escola relatou um acontecimento que ficou conhecido na SEDUC-CE pela abordagem antiética e antipedagógica quando se refere a alunos gays:

A diretora da escola (...) da Crede (...) chamou os responsáveis por um aluno para conversar sobre o comportamento do mesmo na escola. Os pais foram chamados, aí o aluno também foi chamado para a reunião junto com os pais. A diretora da escola falou aos responsáveis por este aluno que o filho se relacionava com outros garotos na escola e que alguns comportamentos eram inadequados. Os pais não sabiam da orientação sexual do aluno e saíram estapeando, dando socos e improperios contra o aluno.¹⁷

Podemos ver nesse relato a falta de cuidado com o público LGBTQIA+, afinal a diretora da escola não se preocupou com a reação dos pais ao saber da orientação sexual do estudante, subversiva aos olhos da gestão. O que importava no caso era deixar claro que aquela escola era contra comportamentos ‘inadequados’. Relevante destacar, ainda de acordo com o professor que nos relatou, que estes ‘comportamentos inadequados’ eram somente relacionados aos estudantes homossexuais, aos heterossexuais (os normais) os afagos, afinidades e carinhos corpo a corpo eram aceitos.

¹⁷ Foram suprimidos nome da escola, CREDE e gestão.

A SEDUC-CE possui uma célula de gênero que funciona como uma Coordenadoria de Inclusão. Essa célula funciona por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA / Diversidade e Inclusão Educacional. O que encontramos na página da SEDUC sobre as atribuições da célula foi de forma resumida o seguinte: que a CODEA desenvolve um trabalho humano e sensível de formação de gestores, educadores e alunos em temas transversais versados no PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos¹⁸ para construir um ambiente escolar saudável que valorize as relações de diversidade e suas relações de gênero e sexualidade. Essa célula fomenta o engajamento de todos que fazem parte da comunidade escolar a participar das atividades propostas pela mesma, tais como: seminários, formação continuada para os professores, rodas de conversas com alunos, palestras e cursos virtuais ministrados através do AVACED¹⁹. Apesar dessas atribuições e atividades vemos que há uma inércia para debater determinados temas, dentre eles masculinidades – não encontramos material ou apostila disponível sobre formação, curso ou rodas de conversa para incluir o debate sobre masculinidades na escola, o grande recorte de gênero que se observa nos materiais e atividades citados são sobre mulheres e público LGBTQIA+.

Na escola Marly Ferreira, onde esta pesquisa ocorreu, uma mãe de aluna me acusou de estar doutrinando²⁰, em virtude das aulas referentes aos conteúdos de gênero e sexualidade, na disciplina de Sociologia, que são ofertadas no currículo cursado no 2º ano do ensino médio. A mãe da aluna motivada pelas ideias propagadas pelo “Escola Sem Partido²¹” fez uma denúncia à Ouvidoria e formalizou outra junto à gestão escolar.

Na denúncia, a mãe da discente afirmou várias vezes que meu dever como professora era ensinar “sem ideologias”, pois eu estaria “*incitando a filha dela a ser lésbica e os alunos homens a serem gays*”. Ainda conforme a reclamação, a escola deveria ser lugar de “professores sem vícios”. Essas percepções muito partilhadas

¹⁸ O PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos foi decretado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso por intermédio do Decreto nº 1.904/1996. O programa tem como objetivo fazer um levantamento sobre os direitos humanos no Brasil e verificar quais direitos estavam sendo respeitados e desrespeitados.

¹⁹ AVACED – Ambiente Virtual de Aprendizagem é um software da plataforma Moodle que subsidia cursos e formações para os profissionais da educação, os cursos são ofertados através da Secretaria de Educação do Ceará.

²⁰ Ouvidoria sofrida com a justificativa de doutrinação em sala de aula – fevereiro de 2019.

²¹ O projeto Escola Sem Partido surge em meados de 2004 como o objetivo de estabelecer regras para o que o professor pode ou não falar em sala de aula com o objetivo de evitar que os alunos sofram uma doutrinação político-ideológica. Segundo esse projeto, o professor não deve opinar em sala de aula sobre política e outros temas, não incitar a participação em atos políticos tais como: manifestações, greves e passeatas. Esse projeto ele é inconstitucional pois incorre contra a liberdade de cátedra exposto no artigo 209 da Constituição Federal de 1988.

socialmente se fundamental na noção de que o conteúdo de gênero é uma afronta à “*ordem natural das coisas que Deus deixou no mundo: homem e mulher*”.

A escola neste ponto pode ser tanto uma instituição motivadora no que concerne a constituir um PPP – Projeto Político Pedagógico²² que visa a ir além da heteronormatividade quanto uma instituição repressora que reduz gênero ao binarismo. Historicamente, a escola no Brasil se constrói a partir de valores morais e crenças que jogam na imagem do outro um referencial padrão: branco, heterossexual, rico, aparência física ‘normal’ e homem. O desvio do padrão abrange discriminações diversas, racismo, homofobia, sexismo, machismo, capacitismo, entre outras que fazem parte do dia a dia da escola, das conversas no pátio durante o intervalo, nos comentários nos grupos de whatsapp, nos cochichos na sala de aula, além de serem pontos chaves e estruturantes da cultura escolar:

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (...). Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar, promover e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, como chama a filósofa americana Judith Butler em seu artigo “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’” (2003). Essas normas, quando fundamentadas na ideologia do dimorfismo sexual, crença na existência natural de dois sexos e na sua tradução automática em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas de modo binário e linear, agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades e encontram, no campo da sexualidade reprodutiva, um dos mais poderosos argumentos para justificar tanto as teses naturalizantes acerca das identidades sexuais e de gênero quanto as violações dos direitos das pessoas que pareçam delas destoar. (REVISTA COLETIVA, 2016, nº 18)

A escola constitui-se, portanto, um espaço criado e cultivado para as masculinidades heteronormativas, criando um conjunto de valores morais que instituem de modo legitimado socialmente que a masculinidade está no centro das coisas e que tudo a rodeia. É a partir daqui que a escola contribui na constituição de uma heterossexualização compulsória e que incorpora a forma de ser nos gêneros postos como normais, por que muitos consideram como naturais aquilo que pertence ao binarismo, o que é o homem e o que é a mulher.

²² O PPP – Projeto Político Pedagógico é um documento produzido por cada escola. Traça objetivos, metas, sonhos e o conjunto de expectativas que a escola visa a alcançar. É no PPP que se encontram todos os projetos e as ações executadas no espaço escolar, em suma, o PPP define a identidade da escola.

A perspectiva conservadora amplamente aceita define que as identidades sociais estão dentro desse binarismo e nunca fora dele, e, desse modo, a masculinidade tradicional é vista como natural-inata. A identidade masculina se torna assim uma identidade de gênero pedagogicamente aceita e imposta, sufocando transgressões, produzindo silenciamento e um caráter fragmentado do *homem de verdade*, como nos explicita Lopes (1999):

As tecnologias utilizadas pela escola alcançam, aqui, o resultado pretendido: o auto-disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo. Com a cautela que deve cercar todas as afirmações pretensamente gerais, é possível dizer que a masculinidade forjada nessa instituição particular almejava um homem controlado, capaz de evitar "explosões" ou manifestações impulsivas e arrebatadas. O homem "de verdade", nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos. Conseqüentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas. (p. 14)

Entre os muros da escola pesquisada: EEEP Professora Marly Ferreira Martins as formas de tratamento entre os alunos, meninos e héteros, eram mais comedidas e formais, sem abraços e outros afetos. Esse tipo de tratamento era tido como a maneira normal e era corroborada entre os professores, porque na visão destes homens, o comportamento entre amigos era sempre sem abraços, beijos no rosto ou afagos. A partir de 2019, as turmas de redes receberam alunos ‘*diferentes*’ – forma como na sala dos professores, alguns docentes se referiam a alunos trans, gays ou afeminados – se antes o curso de Redes era a propaganda máxima da masculinidade, no referido ano o curso se tornou mais diversos. Com isso, notei uma mudança na forma como os meninos se tratavam, das diversas vezes em que me sentei no pátio escolar para observar ou mesmo quando estava ministrando aula em sala, notei que a atmosfera daquele curso tinha mudado bastante.

Avistava nos corredores da escola, dois meninos sentados e um fazendo carinho no rosto do outro, ou dois meninos andando de mãos dadas, se abraçando de uma forma mais íntima, mas quando eram confrontados por algum professor, estes alunos respondiam prontamente: “*somos héteros, é só carinho entre amigos*”. O confronto ocorria muitas vezes quando algum professor achava estranho essa forma de amizade entre meninos. Certa vez, um professor muito amigo perguntou se eu não achava estranho a forma como os meninos do 2ºB Redes se comportavam entre eles, eu fui confrontada justamente porque me tornei diretora de turma desta sala, respondi que aquilo era um

tratamento comum entre os meninos da turma, ao que ele retrucou: “*para mim é viadagem!*”.

Certamente essa “*viadagem*” era acentuada aos olhos porque acontecia em uma turma majoritariamente masculina; porém, essa “*viadagem*” era uma forma de lealdade entre eles, era a manifestação de uma identidade masculina que não tem medo de carinho de outro homem, de abraços ou um contato mais íntimo. Essa troca de intimidade entre meninos era considerada ofensiva por outros alunos e alguns professores. Em um episódio, ouvi um dos coordenadores escolares afirmar que a turma de Redes 2019 era uma turma muito “*estranha, alienígena*”. Óbvio que entendi o ponto que ele queria chegar, segundo ele “*aqueles meninos de redes do 2º anos são estranhos né? Eles têm um jeito de ficar se abraçando, beijando no rosto do outro cara, e você olha e vê que são um bando de macho fazendo coisa de menina*”.

Um bando de macho fazendo coisa de menina. Na visão desse professor, disseminada socialmente, macho e fêmea tem comportamentos únicos alicerçados na dicotomia estabelecida biologicamente. Além de transformar a escola em uma espécie de *zoológico binário*²³ em que não há espaços para outros gêneros além de homem e mulher, o argumento deste professor mostra a face de uma masculinidade magoada que não aceita transições em nenhuma esfera social, e não seria diferente dentro da escola.

É através destas lembranças transformadas em partes desta pesquisa que descrevo que o processo de escolarização pode ser doloroso. A produção da masculinidade é uma disciplinarização dos corpos, constituindo uma pedagogia eficiente, duradoura e sutil. É sutil porque a escola dociliza na forma de legitimação do que é padrão. Como corrobora a fala do coordenador, um menino gay ou trans pode ter a vivência de sua identidade extraída em detrimento da legitimação do comportamento do *homem de verdade* – sendo alvos fáceis de uma pedagogia masculina, dura e forjada numa violência consentida socialmente. Afinal ser homem é cometer alguns atos de violência com o outro como forma de investimento numa imagem alfa e autossuficiente que nunca pede desculpas, licença e explicação.

²³ Crio este termo como forma de explicar qualquer tipo de argumento de gênero ou divisão sexual que contenham os termos macho, fêmea. Noto que tais termos são usados para corroborar a ideia de naturalização do instinto masculino e instinto feminino, o que é de homem e o que é de mulher. Quando os termos macho e fêmea são utilizados para debater sobre gênero geralmente vem acompanhado de alguma teoria biológica animal.

3.1 A escola Marly Ferreira: o locus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no período de 2019 a 2020 na Escola Estadual de Ensino Profissionalizante (ou EEEP) Marly Ferreira Martins, que está localizada na Rua NW/03, S/N, no Bairro Araturi do município de Caucaia. A escola faz parte da CREDE 1 (Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação). Esse bairro é caracterizado como um bairro da periferia, possui vulnerabilidade econômica, com ruas bastante movimentadas, mercados pequenos e casas localizadas em becos.

Essa localização da escola não atrai os estudantes, por não ter ruas pavimentadas, uma coleta de lixo seletiva diária em seu entorno. As pessoas parecem não ver a escola como uma escola profissional porque comparam sua infraestrutura com as que aparecem em propagandas do governo do estado do Ceará.

A EEEP Marly Ferreira possui uma estrutura física da década de 1980. Apesar de ser resistente às intempéries, essa estrutura como um todo está muito desgastada, tem pisos com rachaduras, tetos com pequenos buracos pelos quais passa a água da chuva, salas de aula em que o calor e o sufoco, sentidos por 40 a 45 por alunos e professores, não são totalmente aliviados pelo ar-condicionado. Uma das principais justificativas dos alunos (novatos) para não efetuarem, como primeira opção, a inscrição para seleção anual na EEEP Marly Ferreira é o status da estrutura física. Esse status rivaliza com o da EEEP Antônio Valmir, uma escola padrão MEC (localizada próxima a escola Marly Ferreira) com estrutura física privilegiada, a qual, leva os estudantes a, em primeiro, procurarem-na no período de seleção.

O espaço físico da escola Marly Ferreira é composto por: 09 salas de aulas; 01 sala de multimeios (composta pela biblioteca); 01 sala dos professores (possui geladeira, micro-ondas, ar-condicionado, mesas, cadeiras e armários); 02 banheiros para os professores (1 masculino e 1 feminino); 01 sala de direção; 01 sala de coordenação escolar; 01 sala de reunião; 01 sala de Secretaria; 01 Laboratório Escolar de Informática; 01 Laboratório de Ciências e Matemática; 01 Laboratório de Rede; 01 Laboratório de Hardware; 01 Laboratório de Hospedagem; 01 Laboratório de Enfermagem; 01 Cantina; 01 depósito; 01 Almoxarifado; 01 banheiro feminino e 01 banheiro masculino; 01 pátio interno coberto; 01 quadra poliesportiva coberta; e 01 estacionamento para carros e motos.

Em minhas atividades na escola, leciono as disciplinas de Filosofia e Sociologia em três turmas de terceiros anos do ensino médio e também estou lotada como regente do Laboratório Escola de Informática (LEI). Por ser a EEEP Marly Ferreira uma escola de

modalidade *profissionalizante*²⁴, as turmas são reduzidas, o acompanhamento individual de cada aluno é mais próximo porque um professor PDT²⁵ (Professor Diretor de Turma) é obrigatório em todas as séries e turmas. A escola possui 346 alunos matriculados em 9 turmas: 3 salas dos primeiros anos, 3 salas dos segundos anos e 3 salas dos terceiros anos.

O ensino profissionalizante oferta as aulas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC²⁶) concomitante com as aulas do Ensino Técnico do curso escolhido pelo aluno ao realizar a seleção. A escola possui os seguintes cursos técnicos: Enfermagem, Hospedagem, Redes de Computadores e Secretariado. Cada turma tem inicialmente 40 a 45 alunos, mas, devido a transferências, desistências ou reprovações, a diminuição do número de estudantes em determinadas turmas é massiva, especialmente, nas turmas dos cursos de Redes de Computadores.

A seguir podemos ver uma tabela de cursos ofertados na escola e total de alunos por sala – dados do 2º semestre de 2019²⁷:

²⁴ A educação profissional no Brasil é amparada pela LDB e também conta com dispositivos próprios, como é o caso da **lei 11.741/08**, que institucionaliza as ações da educação profissional em todo o país.

²⁵ Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando.

²⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996.

²⁷ Dados do Sige Escola.

Tabela 1: quantidade de aluno por turma e curso

Turma	Curso	Quantidade de Alunos/Sala
1° ano A	Enfermagem	45
1° ano B	Redes	45
1° ano C	Hospedagem	45
2° ano A	Enfermagem	39
2° ano B	Redes	34
2° ano D	Secretariado	38
3° ano A	Enfermagem	38
3° ano B	Redes	28
3° ano C	Hospedagem	33

Fonte: sistematização da autora.

3.2 Heteronormatividade no ambiente escolar: relações pautadas na hierarquia do masculino

A EEEP Marly Ferreira possui um grupo de 32 professores, base comum e base técnica, temporários e efetivos, e uma gestão escolar composta por 3 coordenadores e 1 diretor. As observações que exploro nesse tópico se concentraram na sala dos professores, salas de aulas, pátio escolar e entre conversas com os discentes dos diversos cursos, além de um questionário aplicados com os membros do projeto de intervenção. Para efeito de linearidade e organização, descrevo primeiro as observações da sala dos professores.

Trago essas reflexões à luz da pergunta que norteia esse projeto de pesquisa: *como a masculinidade é perpetuada dentro do ambiente escolar frente ao surgimento das novas masculinidades?*

Na sala dos professores, tenho colegas de trabalho de ambos os gêneros. Desde meu primeiro dia de ensino na escola em 2017, muitas coisas mudaram com relação aos comportamentos, gestos e diálogos entre os colegas. Com a mudança de gestão escolar em julho de 2016 para esta atual equipe que acompanho desde o início do trabalho na escola em 2017, observei uma predominância de uma postura heteronormativa - que corroborava hábitos e práticas de ensino em sala de aula baseadas nessa estrutura - essa estrutura foi minimizada por relações mais amistosas entre os professores e professoras

devido aos programas acerca de gênero e sexualidade que a nova gestão e novos professores trouxeram para a escola.

A heteronormatividade ocorria: desde o comportamento agressivo nas histórias sexuais viris contadas na sala dos professores recheadas de misoginia; as histórias eram contadas em qualquer hora – até mesmo em dia de planejamento, sem nenhum respeito pelas professoras no ambiente em questão. A heteronormatividade ocorria também com relação à homofobia e transfobia com alunos que fogem do padrão de gênero. A mudança atual que observo no meu ambiente de trabalho não foi espontânea ou instantânea, foi gradativa e de um labor de conscientização de persistência.

Durante as horas de planejamento ou janelas entre as aulas na sala dos professores, o discurso machista disfarçado de opinião era emitido por alguns professores da escola, os quais contavam as vantagens de lecionar no curso de Hospedagem, composto majoritariamente por mulheres, “*tem cada aluna bonita e gostosa*”, e é uma “*pena que são muito novinhas*” – afirmou um professor ao dialogar com outros dois professores. Os três professores citados sofreram ao todo, do ano de 2018 a 2019, mais de 18 denúncias²⁸ via Ouvidoria do Estado do Ceará à SEDUC (Secretaria de Educação) relacionados a casos de assédio dentro de sala de aula, via redes sociais, além de homofobia contra alunos gays e constrangimento moral de alunas.

A predominância masculina nos discursos no contexto escolar é grande e isso me fez constatar que as alunas que são “simpáticas” aos professores (machistas) criam uma resistência gigantesca às professoras que se consideram feministas ou progressistas. Porém, estas meninas, também são vítimas de comentários de cunho sexual destes professores e são usadas para fontes de informação primária sobre outros colegas de trabalho. A recompensa para as alunas são os mimos: chocolates, presentes de lojas de departamento, pagamento de lanches na rua de acesso à escola. O tratamento com os meninos considerados *viados* é totalmente oposto, são motivos de chacotas e violências verbais de alunos e professores.

A perpetuação da masculinidade tradicional na EEEP Marly Ferreira por esses professores, pode ser constatada pelo tratamento diferente das turmas do curso de Redes de Computadores em relação às mulheres, alunos gays, trans ou que fogem da masculinidade tradicional, por ser um curso de maioria masculina e ter um diálogo alinhado com um conservadorismo vigente bolsonarista. Em 2018, época da eleição, e

²⁸ Dados fornecidos pela coordenação escolar.

em 2019 (início da pesquisa) observei que de todos os cursos da escola, o curso de Redes de Computadores possuía o discurso mais conservador, não alinhado com os temas de cidadania e direitos humanos que trabalhava em sala de aula na disciplina de Sociologia. Diante disso, houve uma afinidade de pensamentos, ideias e discursos com o bolsonarismo; alguns alunos durante as aulas de sociologia falavam a frase: “*Bolsonaro diz que isso é coisa de maricas!*” “*Isso aí é coisa de bandido!*”

Os alunos heterossexuais tendem a ter maiores problemas com os alunos gays ou que se aproximam de uma “etiqueta feminina”. Práticas como o *bullying*, comentários pornificados, postagem de memes com a foto do aluno no wpp são muito corriqueiros como forma de banir, silenciar e causar vexame naquele que é considerado diferente; a resistência dos alunos a aceitarem essa masculinidade diferente é visível.

Sobre os vexames e humilhações aos homens que não correspondem ao padrão de masculinidade, Bourdieu (1998) comenta em “A Dominação Masculina”:

Compreende-se que, sob esse ponto de vista, que liga sexualidade a poder, a pior humilhação, para um homem, consiste em ser transformado em mulher. E poderíamos lembrar aqui os testemunhos de homens a quem torturas foram deliberadamente infringidas no sentido de feminilizá-los, sobretudo pela humilhação sexual, com deboches a respeito de sua virilidade, acusações de homossexualidade ou, simplesmente, a necessidade de se conduzir com eles como se fossem mulheres, fazendo descobrir “o que significa o fato de estar sem cessar consciente de seu corpo, de estar sempre exposto à humilhação ou ao ridículo e de encontrar um reconforto nas tarefas domésticas ou na conversa fiada com os amigos”. (p. 43)

Numa escola de modalidade profissionalizante de ensino médio ²⁹ as socialibilidades ocorrem de maneira mais intensa devido às longas horas de aulas – são 9 horas-aulas por dia – onde professores e alunos mantêm uma relação mais proximal em virtude da convivência diária. Na escola, as práticas de convivência são formadas através de afinidades sociais, emocionais, de classe, gênero ou por valores morais; neste caso entendemos a escola como um espaço social onde a sociabilidade entre jovens acontece pela troca de vivências entre estes. É evidente que os aspectos que levam a criação de *panelinhas*³⁰ (*grupos*) entre os adolescentes são constitutivos também das relações de

²⁹ Em 2018, aproximadamente 12% dos alunos do ensino médio estão nas escolas de educação profissional, o que representa um total de 52.571 alunos, conforme indica a oferta de matrícula. Os grandes beneficiários desse projeto são os estudantes, que ano a ano vêm sendo contemplados com a ampliação do acesso. Até 2017, 75719 alunos concluíram a formação técnica nas escolas de educação profissional do Estado. (Fonte: SEDUC/CE – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL)

³⁰ No significado mais conhecido: panelinha significa um grupo muito fechado ou restrito, conluio. Panelinhas é um substantivo bastante ouvido no ambiente escolar, as vezes para barrar a entrada de uma pessoa, outras vezes para deixar claro que não há união entre uma sala de aula.

gênero conflituosas e desiguais. Afinal, mesmo que a escola atual tente pautar gênero em sala de aula ainda assim se encontra uma resistência ao falar do diferente.

Em 2018, tornei-me PDT³¹ (Professor Diretor de Turma) da turma de Hospedagem – 1º ano C –, e essa turma foi responsável pelo grande número de denúncias por assédio dos professores acima citados. Isso acarretou uma espécie de revanchismo entre estes docentes e discentes denunciantes. O trabalho com o psicólogo da Crede somado aos projetos de intervenções voltados a esclarecer sobre abusos sexuais foram o ponto de cisão para a diminuição desses delitos por estes professores. Nesse contexto, o interesse dos alunos sobre gênero e feminismo aumentou. Em 2020, a gestão escolar adicionou a turma do 3º B – Redes de Computadores – à minha responsabilidade como diretora de turma - PDT, juntamente com o 3º C, que já acompanhava há 2 anos.

Historicamente, na EEEP Marly Ferreira (e em outras escolas profissionalizantes) há uma revanche entre os cursos, o que ocasiona brigas entre os alunos (*bullying*) e discussões internas entre os professores coordenadores dos cursos técnicos. As características dos cursos são transformadas em estereótipos claros que, por sua vez, são utilizados para xingamentos e apelidos discriminatórios. O curso técnico de Redes de Computadores é denominado comumente como o “curso de homens”, o número de meninas nesses cursos predominantemente masculinos é menor, conforme nos mostra a tabela abaixo – dados do 2º semestre de 2019 - o quantitativo de meninos e meninas por sala de aula em comparação a outros cursos da escola:

³¹ Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando. (Fonte: SEDUC/CE)

Tabela 2: quantidade de alunos por sexo

Turma	Curso	Quantitativo de Meninas	Quantitativo de Meninos	Total de Alunos por Turma
1º ano A	Enfermagem	34	11	45
1º ano B	Redes	8	37	45
1º ano C	Enfermagem	39	6	45
2º ano A	Enfermagem	30	9	39
2º ano B	Redes	7	27	34
2º ano D	Secretariado	29	9	38
3º ano A	Enfermagem	29	9	38
3º ano B	Redes	5	23	28
3º ano C	Hospedagem	25	8	33

Fonte: sistematização da autora.

As alunas matriculadas nos cursos ditos “de menino” são invisibilizadas diariamente pelo machismo em sala, isso ocorre nas conversas do intervalo, ou em apresentações de seminário, quando a aluna explana sobre o conteúdo, o colega de sala a interrompe (*maninterrupting*)³² várias vezes, explicando a ela o que a mesma palestra (*mansplaining*)³³.

Os alunos considerados *viados, baitolas ou meninhas*³⁴ são silenciados e muitas vezes são motivos de fofoca no pátio escolar. Era comum entre os anos de 2017 a 2019 as piadas de cunho homofóbicas na escola, eram ditas às claras tanto no pátio escolar pelos alunos como na sala dos professores entre os homens. A última denúncia coletada por esta pesquisadora, através da Ouvidoria do Estado do Ceará³⁵ encaminhada para a SEDUC, data de junho/2019 onde o aluno Y do curso de Enfermagem³⁶ relata uma situação violenta em sala de aula:

³² Quando um homem interrompe constantemente uma mulher, de maneira desnecessária, não permitindo que ela consiga concluir sua frase. A palavra é uma junção de “man” (homem) e “interrupting” (interrupção) e, em tradução livre, quer dizer “homens que interrompem”.

³³ Quando um homem dedica seu tempo para explicar algo óbvio a uma mulher, de forma didática, como se ela não fosse capaz de entender. O termo é uma junção de “man” (homem) e “explaining” (explicar).

³⁴ Adjetivos usados de maneira pejorativa para menosprezar a não masculinidade tradicional.

³⁵ A Ouvidoria no Estado do Ceará é composta por uma rede de ouvidores distribuídos pelas secretarias do Estado, coordenados pela Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado. (www.seduc.ce.gov.br/ouvidoria/)

³⁶ Nomenclatura utilizada para melhor leitura e localização no texto.

Estava na aula do professor (XXX), onde todos os alunos pediram para o professor falar as médias das provas bimestrais. Ele disse que falaria, mas após terminarmos a atividade de classe, quando terminamos ele começou a falar as notas. Eu sou um menino gay né?! Você sabe, todo mundo sabe que sou viado! Aí eu disse “professor, o senhor não falou a minha nota”. Aí ele me disse o seguinte: “para que você quer saber de nota, viado não precisa de estudos para ganhar dinheiro, existe prostituição para isso”. (Aluno Y)³⁷

Considerando as relações de poder vertical e hierárquica entre discentes e docentes, pensemos os efeitos de alguns professores, como o do relato, expondo os preconceitos diante da sala de aula. O relato acima expõe como necessitamos nas de um trabalho, planos de aulas e intervenções focadas em gênero, em nosso caso, masculinidades.

O aluno *Y* buscou a ouvidoria do Estado e continuou a denúncia, depois de alguns dias a coordenação recebeu a denúncia via canal oficial da ouvidoria e o aluno se apresentou para relatar de forma presencial à direção da escola, sobre o caso de homofobia explícita em sala. Após isso, a SEDUC-CE enviou dois superintendentes para falar pessoalmente com o aluno e professor.³⁸ Houve uma admoestação verbal para o servidor-professor e a escola tomou a decisão de chamar a célula de gênero da SEDUC para uma palestra sobre Gênero e Igualdade para todos os professores (em sala de aula ou ambientes de aprendizagem³⁹).

Apesar da palestra ter ocorrido, alguns professores homens não receberam bem os palestrantes e tampouco o tema da palestra. Foram distribuídos panfletos sobre o tema, houve debate, dinâmicas e relatos para ilustrar a importância de se construir uma escola inclusiva. Mesmo assim, lembro da seguinte frase, vindo de um colega de trabalho: “*qual a porcentagem de viados que existem no mundo hoje hein?*”. Essa frase foi ouvida por todos, a maioria riu como sempre, o riso aliás era uma forma de alguns colegas disfarçarem o vexame, a vergonha ou simplesmente concordar com o que foi dito. Não é necessário ser estudioso de gênero para entender que os professores da Marly Ferreira no período de 2017-2019 não tinham constrangimento em expor comportamentos de misoginia, machismo, homofobia e transfobia.

³⁷ Relato coletado em 2019.

³⁸ Estes acontecimentos foram relatados pela gestão da escola em 2019.

³⁹ Professores em sala de aula (professores que estão em regência efetiva em sala de aula, ministrando disciplinas; professores em ambientes de aprendizagem (professores regentes de espaço na escola voltados para atendimento do aluno, sem especificamente ministrar aulas, exemplos: professores de bibliotecas, multimídias ou laboratório de informática).

Em um grupo de 8 homens, um professor se destacava pelas piadas homofóbicas, transfóbicas e misóginas. A forma sutil de como as professoras se calavam era incômoda diante de tais comentários, afinal o professor em questão estava há mais tempo na escola e se sentia mais do que à vontade para soltar suas torrentes de arbitrariedades.

No entanto, em 2018, diante da mudança de gestão que ocorreu em 2017, da mudança de abordagem de ensino (agora pautado nos direitos humanos) e na mudança de alguns professores, a escola tornou-se palco do nascimento de um projeto de matriz feminista liderada por uma aluna do 2º ano Hospedagem – *a turma das mulheres e viados*⁴⁰.

3.3 A construção de um projeto de matriz feminista: o movimento Sendler

No ano de 2018 uma aluna do 2º ano Hospedagem liderou a primeira turma de Movimento Feminista denominado *Movimento Sendler*, engajada na causa feminista, tornou-se responsável por encorajar outros (as) alunos (as) a aderirem ao projeto. No mesmo ano, no mês de maio, fui convidada pelos integrantes a ser orientadora, pois, na visão dos alunos, por ser uma professora da área de humanas e ativista da causa feminista seria crucial como parte integrante nas intervenções futuras.

Irena Sendler⁴¹ foi o vulto histórico feminino escolhido pelos alunos para dar nome ao projeto de Direitos Humanos o qual tiveram a iniciativa de construir. A criação de tal projeto ocorreu em abril de 2018 no contexto da Feira Científica Estadual promovida pela Secretaria de Educação, que fomenta o desenvolvimento de projetos estudantis do nível do ensino médio, os quais sejam inovadores à sociedade e ao meio escolar em geral.

Em junho, convidamos o professor de História a se tornar o 2º orientador do projeto. Tal decisão foi tomada em virtude do apoio que o mesmo nos dava em palestras, oficinas e debates, levando sempre a base histórica como forma de corroborar os conceitos trabalhados. A aceitação dos(as) integrantes sobre a nova orientação foi unânime, afinal, o projeto agora tinha a “voz feminina e a voz masculina”. No entanto,

⁴⁰ Observei durante a pesquisa que o curso de hospedagem era visto apenas desta forma por grande parte da escola, cada curso tinha um adjetivo que ressaltava estereótipos que decorriam em discriminação e preconceitos.

⁴¹ Conhecida como “Anjo de Varsóvia”, a coragem de Irena, mulher que salvou mais de 2.500 crianças dos campos de concentração, emocionou os(as) alunos(as), que a homenagearam intitulado o projeto com seu nome.

todas as decisões eram tomadas em conjunto, sempre havia uma reunião de pontos norteadores com o Movimento e a gestão escolar.

O Movimento Sandler modificou a perspectiva de alunos(as) e professores(as) acerca dos direitos humanos na EEEP Marly Ferreira, pois surge como um projeto de intervenção ao pedido de ajuda de alunas em face dos assédios por parte de certos professores e alunos, e de alunos gays que sofrem violência verbal e bullying. A gestão escolar da EEEP Marly Ferreira notou a importância do tema trabalhado e o porquê da urgência do projeto após o mesmo ser selecionado para a Feira Estadual Científica. A adesão a nossas intervenções foi se tornando maior, e, ao observar essa mudança de cenário, a direção escolar decidiu adicionar no calendário escolar de eventos, uma semana de Direitos Humanos sob a liderança do Sandler.

Com maior adesão dos alunos e menos resistência ao projeto por parte de alguns professores, tecemos objetivos, parcerias com a Rede CUCA⁴², palestras em outras escolas, tudo isto devidamente documentado em cadernos de campo para descrever os obstáculos, nossas impressões no desenvolvimento do projeto, e, principalmente, as observações dos(as) integrantes sobre a caminhada do Sandler.

Para entendermos a importância e dimensão deste projeto produzi entrevistas com ex-membros (alunos egressos) contendo 8 perguntas abertas no Google Forms entre os dias 3 a 8 de maio de 2019. O público alvo desta entrevista foram antigos e novos integrantes do movimento. Optei pelo formulário da plataforma Google, devido a pandemia de Covid-19, pois o estado do Ceará estava em isolamento social rígido (lockdown), o que impossibilita ir a campo e colher os dados. Sendo assim, readequei a coleta destes dados por meio de aplicativos que facilitassem o acesso dos(as) discentes em casa.

Em um dos trechos da entrevista, que transcrevi abaixo, uma aluna participante do projeto entre 2018 a 2020 descreve a importância do projeto no cotidiano na escola.

Ele dividiu meu antes e o meu depois. Eu sou uma pessoa totalmente nova depois de tudo o que vivi como uma pessoa que vestia a camisa do feminismo

⁴² A Rede Cuca é uma rede de proteção social e oportunidades formada por três Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cucas), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza, por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude. Geridos pelo Instituto Cuca, os Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu atendem, prioritariamente, jovens de 15 a 29 anos, oferecendo cursos, práticas esportivas, difusão cultural, formações e produções na área de comunicação e atividades que fortalecem o protagonismo juvenil e realizam a promoção e garantia de direitos humanos. Além disso, a Rede Cuca também visa trazer para a periferia de Fortaleza possibilidades e alternativas de fruição cultural por meio da realização de eventos estratégicos, festivais, mostras, exposições e programação permanente de shows, espetáculos e cinema.

dentro de um ambiente no qual não se falava abertamente sobre o que as meninas estavam passando. Era de conhecimento geral os assédios, os meninos que sabíamos que não “prestavam”, mas ninguém dizia “aquele é um menino machista” ou “precisamos reportar isso como preconceito/machismo para coordenação”, e o Sendler ajudou nisso, sabe? Ele deixou claro o posicionamento daqueles onze alunos (meninas e meninos também) que estavam no projeto, mostrou para Direção, coordenação, funcionários e docentes que nenhuma menina seria silenciada; para as alunas, que elas podiam SIM contar com a gente; e para os próprios integrantes que lidar com isso era mais difícil do que achávamos, que sair da zona de conforto é complicado, que levantar a bandeira feminista era muito difícil e que nos julgariam todos os dias por isso, mas era definitivamente JUSTO e recompensado. (Aluna A.B – 3º Ano Hospedagem)

O Movimento Sendler buscava levar nas palestras o conhecimento que tinha ao seu alcance. Se os/as alunos/as decidissem falar da imagem da mulher, também era necessário dar destaque à mulher negra, à mulher trans., à mulher lésbica, à mulher bissexual. Se decidíssemos falar de homofobia, tínhamos de abordar os machismos e a violência contra pessoas trans. Todos/as os/as integrantes do projeto estavam sempre em busca de novos estudos e pesquisas:

Estamos sempre em busca de trazer um material de qualidade, recente, baseado em questões que precisam ser discutidas na escola. O grupo possui viés feminista, mas não se limita apenas ao feminismo (...).

Atualmente posso ver o quão importante foi cada momento das diversas oficinas e palestras que participei e acabei aprendendo algo. Aprendi e aprendo bastante com as pesquisas que vi necessidade de fazer e com as trocas de conhecimento que antecedem cada palestra, essas coisas se tornaram importantes para mim quando passei a me ver diante de situações que sabia como me posicionar da forma correta por ter aprendido com o Movimento.

Quando perguntados qual assunto ou tema que deveria ser trabalhado nas próximas oficinas e palestras do Movimento Sendler, observei que somente em uma das respostas havia menção ao conteúdo relativo às masculinidades:

“Acho que mais a causa lgbtqi+ e a luta contra o racismo. ” (Aluna E.C – 2º Ano Enfermagem)

“Depois que passar toda essa pandemia, eu gostaria que nós tivéssemos uma palestra falando como os índices de violência aumentou durante esses meses ou fazer uma live. ” (Aluna T.E – 2º Ano Enfermagem)

“Uma ideia que eu gostaria de trabalhar há tempos é a de reunir um material sobre as orientações sexuais que não possuem tanta visibilidade. Acredito que seria útil para os alunos, e uma ótima forma de conscientizar e orientar sobre a existência dessas pessoas. ” (Aluno D.R – 2º Ano Enfermagem)

“Como a descoberta e a aceitação da sua sexualidade pode mudar sua vida ou uma coisa que eu vi recentemente e o preconceito dentro de grupos como os LGBTQI+ e como isso pode afetar outros desse mesmo grupo”. (Aluno R.S – 1º Ano Redes)

“Como lidar com tentativas de abuso sexual. (Recentemente eu passei por uma tentativa de "abuso" não ocorreu ato sexual,mas eu fui perseguida,ele queria me forçar a fazer coisas que eu não queria,invadiu meu quarto de noite enfim, a perseguição que eu sofri dentro da minha própria casa me marcou muito e eu não tenho com quem conversar a respeito,por isso achei legal o tema). Como é importante aulas de autodefesa para mulheres e crianças. A importância de educar os filhos homens quando são pequenos para não crescerem adultos machistas e patriarcais. ” (Aluna K – 2º Ano Hospedagem)

“A mulher na política. Embora já tenhamos falado sobre este tema, acredito que ele possa ser aprofundado. A mulher ganhou direito ao voto a anos, mas podemos ver que ainda há muito o que se conquistar na política. Hoje existem apenas duas ministras no supremo tribunal federal, Cármen Lúcia e Rosa Weber, e a única presidente mulher que tivemos, Dilma Rousseff, foi impeachmada. Embora a maioria da população brasileira seja de mulheres, elas ocupam uma minoria nas cadeiras das câmaras, tribunais e governo. ” (Aluno L. S – 2º Ano Enfermagem)

Alguns trechos de entrevistas expõem a relevância da discussão de gênero e sexualidade na escola, inclusive, abordando aspectos relativo à proteção desses/as jovens. Compreendemos também, a necessidade de abordarmos as masculinidades nas aulas de sociologia e em palestras voltadas para toda a comunidade escolar. A não incorporação dessas reflexões nos debates silencia os relatos pelos próprios meninos de uma masculinidade tóxica que busca sua hegemonia em todas as esferas sociais. Entendemos que discutir masculinidades não é fácil, especialmente, porque o tema carece de diálogo e compreensão das *questões de gênero*.

Embora inicialmente o movimento Sandler tenha se fechado para alguns campos de estudo (transfeminismo, estudos Queer e masculinidades), este não estaria distante de se aproximar da pesquisa e estudo sobre masculinidades. Sem dúvidas, o que nos chama mais atenção é o fato da mudança de postura, perspectiva e discursos no espaço escolar com a criação e manutenção do projeto. O que nos mostra que o debate sobre gênero na escola é fundamental para a construção de uma escola que celebre as diferenças.

4. O (PNLD) PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é, segundo o site do Ministério da Educação (MEC),

destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público⁴³.

Os preâmbulos do PNLD foram apresentados em 1938 sob a alcunha de Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que constituiu a primeira forma de política pública para aquisição, aprovação e distribuição de livros didáticos para escolas em todo o território brasileiro.

A criação do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, estabeleceu as condições necessárias para a produção e compra de livros didáticos, sendo a partir deste decreto que o MEC propicia recursos para distribuição dos livros de forma gratuita através de financiamento governamental. Inicialmente, tais livros ainda não englobavam o ensino médio, sendo apenas distribuído para a educação infantil (Fundamental I e II). Em 1970 surgiu, de fato, o PNLD sob o comando de compra dos livros pelo governo para algumas escolas públicas e federais através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁴, criado para captar recursos financeiros e prestar qualquer forma de assistência a estados, municípios e Distrito Federal com vistas a garantir a promoção de políticas educacionais a todos.

No entanto, foi apenas em 1985 que o PNLD se consolidou e expandiu como o principal programa focado exclusivamente em livros didáticos. Com o passar das décadas, o programa passou por várias reformulações até que em 2001 sofreu a mudança mais inclusiva: a regulamentação de livros para pessoas com deficiências visuais nas escolas públicas.

⁴³ Trecho retirado do: [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br).

⁴⁴ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Para mais informações: [FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://www.fnde.gov.br).

Em 2003, o FNDE ampliou o PNLD para o Ensino Médio iniciando com a distribuição das disciplinas bases: Português e Matemática. A inclusão da disciplina de Sociologia no PNLD ocorreu apenas em 2012, quatro anos após a aprovação de sua obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 11.684/2008.

A escolha dos livros didáticos ocorre por professores/as de cada área, se em uma escola há três professores de Sociologia, esses três deverão entrar em consenso e escolher o livro da disciplina. Essa escolha deve acontecer dentro do leque de opções que as editoras vencedoras do edital do MEC enviam para as escolas, um portfólio de livros de cada área é enviado. Após feita a escolha por esses professores/as, é assinada uma ata e enviada à Secretaria de Educação local. A obra escolhida terá duração de três anos (triênio). Desse modo, após o término de cada ano letivo, o livro é devolvido a biblioteca da escola e reutilizado por outro/a estudante no próximo ano.

Todos os livros didáticos de Sociologia (e das outras disciplinas) seguem um edital para sua produção, devendo atender aos componentes curriculares específicos conforme o guia do ano vigente. No caso desta pesquisa, analiso o Guia PNLD 2018⁴⁵. Na Sociologia, situada no âmbito das Ciências Humanas, os critérios para que a disciplina fique de acordo com a grande área é instituída dentro do edital do FNDE:

A configuração de uma área de ensino pressupõe a explicitação de objetivos comuns a serem alcançados, a identificação dos componentes curriculares e respectivos conteúdos que a compõem, assim como a definição de procedimentos metodológicos e processos avaliativos articulados com as finalidades de cada componente. Nesse contexto, a área de Ciências Humanas é constituída, no ensino médio, pelos componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia, cujo objeto comum de estudos – “as sociedades humanas em suas múltiplas relações” – é analisado a partir de dimensões filosóficas, espaciais, temporais e socioculturais. Conceitos como relações sociais, natureza, trabalho, cultura, território, espaço e tempo são elementos estruturadores desses componentes curriculares e atuam como corpo conceitual aglutinador dos estudos da área. Esses conceitos constituem ferramentas de trabalho para a análise dos contextos sócio-históricos, bem como para a compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes, a partir da contribuição específica de cada um dos componentes curriculares que a compõem. A existência das áreas de ensino e a articulação entre essas não significa, no entanto, a negação das especificidades dos componentes curriculares; antes, realça a importância da contribuição que cada um pode oferecer para a compreensão dos fenômenos sociais e dos grandes temas emergentes da sociedade. (BRASIL, p. 42)

⁴⁵ O Guia PNLD de 2018 foi o último lance de livros escolhidos do velho currículo do ensino médio, antes da obrigatoriedade do Novo Ensino Médio em 2020. A Reforma do Ensino Médio no Brasil foi instituída pela lei federal 13.415/2017 através de uma medida provisória MP 746/2016 no governo Michel Temer. Através dessa medida ficou instituída a diluição e flexibilização das disciplinas ofertadas no E.M. Com isso a BNCC e o PNLD tiveram de ser reformulados para atender o novo currículo escolar. Na escola Marly Ferreira ainda usamos os livros do PNLD 2018 pela qualidade superior ao novo Guia.

O componente curricular de Sociologia, na verdade, é o que articula as contribuições teóricas das Ciências Sociais, de modo que o edital deixa bem claro que é imprescindível haver conteúdos no livro referente às três áreas: Antropologia, Sociologia e Ciência Política:

O componente curricular Sociologia representa um conjunto de conhecimentos que se convencionou denominar Ciências Sociais, contemplando conteúdos da Antropologia Cultural, da Ciência Política e da Sociologia. Parte-se, com efeito, do pressuposto de que fenômenos relativos à representação simbólica do mundo, à dominação política e às formas de sociabilidade são indissociáveis e, enquanto tais devem ser abordados em sala de aula. Importante lembrar que os conteúdos do componente curricular Sociologia farão parte do processo de alfabetização científica do estudante. Para a consecução dessa tarefa, é fundamental oferecer uma perspectiva ‘desnaturalizada’ e ‘crítica’ da vida social. Os fenômenos sociais serão, pois, alvo de inquirição e investigação permanente para que o estudante possa pensar de modo mais sistematizado acerca do mundo social e de sua condição neste mundo. (BRASIL, p. 43-44)

Frisamos que no edital do guia PNLD é advoga pela “autonomia do professor, possibilitando diferentes modos de apresentação e ordenação dos conteúdos” (BRASIL, 2017). Esta autonomia tem que ser exposta nos conteúdos que resultem em debates, na estrutura dos textos e nos temas abordados no livro. Além disso, os livros didáticos brasileiros exigem que em todas as suas obras a linguagem seja acessível e adequada aos estudantes do Ensino Médio, privilegiando o entendimento e interpretação em toda sua estrutura.

Abaixo, uma tabela fornecida no site do FNDE onde há a exposição da distribuição dos livros para cada etapa de ensino no ano de 2020⁴⁶.

⁴⁶ Dados estatísticos fornecidos pelo site do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Tabela 3: Distribuição dos livros em 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: Sistematização da autora

A tabela acima se faz necessária para que possamos entender a dimensão do Programa Nacional do Livro Didático e como ele abrange todo o território nacional. Apesar de qualidade dessa política pública, que abrange todas as escolas públicas do país, apontamos algumas críticas sobre os conteúdos dos livros, visando a melhoria do PNLD.

4.1 O livro didático: sociologia em movimento

Nesta seção, busco apresentar e discutir o modo como gênero é abordado no livro didático: *Sociologia em Movimento* aprovado pelo PNLD para o triênio 2018-2020, buscando, especificamente, o tratamento ao conceito de masculinidades na obra. Entendemos que os estudos de gêneros ainda são considerados tabu em salas de aulas, devido às seguintes problemáticas: 1) o tema passou a ser visto com olhos conservadores dentro do Ministério da Educação (MEC); 2) muitos/as professores/as por desconhecimento evitam trabalhar em sala de aula; 3) o projeto de lei Escola sem Partido fomentou uma onda de perseguição aos docentes que promoviam o debate de gênero em sala, promovendo uma caça às bruxas, imputando aos/às docentes a acusação de que propagavam a chamada *ideologia de gênero*⁴⁷. Posto que os livros didáticos são

⁴⁷ O conceito de ‘ideologia de gênero’ representa um ataque de grupos conservadores ao debate de gênero e sexualidade em qualquer esfera social, em específico, no que tange a instituição escolar. A ‘ideologia de gênero’ é um conceito fincado em bases cristãs e conservadoras que sustentam que não há identidade de gênero diversos, havendo somente homem e mulher (porque é a lei divina e biológica). Esse conceito tenta deslegitimar direitos e igualdades para mulheres e a comunidade LGTQIA+.

ferramentas pedagógicas essenciais para um trabalho educacional de qualidade, esta investigação é pertinente porque não há diretrizes curriculares específicas sobre como trabalhar gênero na escola.

O livro didático *Sociologia em Movimento* (SILVA et al, 2013; 2018) foi a obra mais adotada pelas escolas públicas do Brasil, segundo os dados compilados pelo FNDE, no triênio de 2018-2020⁴⁸. Tal livro é o mais encontrado nas escolas públicas do país, sendo o instrumento didático principal do professor de Sociologia. Este subcapítulo se concentra na análise em específico, como já falado, do tema de gênero e sexualidade na agenda das masculinidades. A edição analisada em questão é a de 2018 que contém um capítulo somente para gênero, com o título de *Gênero, sexualidades e identidades*.



Figura 1- Capa do livro Sociologia em Movimento

O livro *Sociologia em Movimento* (Editora Moderna), foi escrito na primeira edição por 19 autores/as⁴⁹, professores/as da escola federal Colégio Pedro II, no Rio de

⁴⁸ Fonte: Dados do FNDE e da Editora Moderna.

⁴⁹ Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, João Catraio Aguiar, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Ricardo Muniz de Ruiz, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Estevez e Vinicius Mayo Pires.

Janeiro. Na edição 2017-2018, o número de autores passou a ser 17. Todos os/as autores/as do livro possuem graduação em Ciências Sociais, entre graduados/as e pós-doutores/as. Com tal gabarito dos/as autores/as, o livro explora de maneira temática os/as autores/as, conceitos e teorias trabalhados nas Ciências Sociais. De acordo com o texto de apresentação do livro: “o livro Sociologia em Movimento tem como objetivo servir como um instrumento reflexivo para pensar sobre a sociedade atual, ampliando a experiência sobre os mais variados fenômenos sociais” (SILVA et al, 2013; 2018).

CAPÍTULO	
14	Gêneros, sexualidades e identidades, 328
1. Primeiras palavras	330
2. Sexo e gênero: entre a construção e a desconstrução	332
3. O patriarcado e seus efeitos	335
4. A divisão sexual do trabalho: a mulher entre o público e o privado	337
5. Interseccionalidades: raça, classe e gênero	340
6. Identidade de gênero: sua instabilidade	342
7. Sexualidade(s) em transformação	344
8. Movimentos sociais: feminismo(s) e LGBT	347
Considerações sociológicas – Duas vertentes: o patriarcalismo no pensamento social brasileiro	352
Direito e sociedade – Feminicídio passa a ser considerado crime hediondo no Brasil	353
Atividades	354

Figura 2- Sumário do livro Sociologia em Movimento

O livro é composto por 6 unidades, 15 capítulos divididos por temas, e possui 399 páginas⁵⁰. Cada página possui imagens em vários tamanhos, variando de pinturas, gravuras à fotografia, cada imagem faz relação com o tema proposto em cada capítulo e subcapítulo. Todo início de capítulo possui uma grande fotografia nomeando o tema a ser explorado juntamente de uma lista de objetivos a serem aprendidos a cada aula.

O layout do Sociologia em Movimento facilita a leitura, busca compreender a juventude diante de textos colocados em uma linguagem acessível. As imagens do livro são bem contrastantes e coloridas na maioria das seções se encaixando com os textos, caixas de glossário e atividades. Os/as autores/as do livro se preocuparam em especificar caixas de diálogo em cada início de capítulo com uma seção nomeada *Primeiras palavras* que faz uma introdução do tema abordado contextualizando em um período histórico. Isso facilita muito para o/a professor/a em sala, pois traz exemplos, vultos históricos, ao traçar uma linha do tempo histórica sociológica.

⁵⁰ Referente ao livro do estudante.

No livro dedicado aos professores, há um acréscimo de 112 páginas, além das 399 páginas da edição, com dicas de conteúdos complementares e sugestões adicionais para cada capítulo trabalhado no livro. O Manual do Docente proporciona uma organização dos conteúdos e também orientações pedagógicas e metodológicas apresentando os objetivos do livro, conceitos sociológicos, articulação de temas e sugestões de livros e filmes para trabalhar em sala de aula como ferramenta sensibilizadora ao tema estudado em sala.

Na página do FNDE, onde está hospedada a resenha do Guia PNLD de cada obra, o livro Sociologia em Movimento é apontado como o que possui uma abordagem por temas e uma perspectiva plural de métodos e conceitos das Ciências Sociais. Comunica conteúdos de forma crítica e criativa, provocando em docentes e estudantes uma “curiosidade epistemológica” pelo universo das Ciências Sociais (BRASIL, 2017).

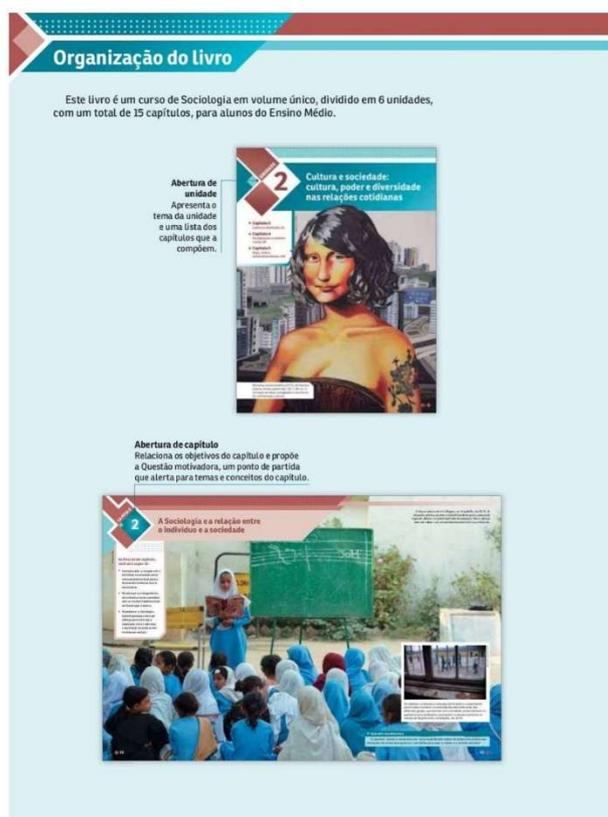


Figura 3- Layout do livro Sociologia em Movimento

A obra é preconizada na resenha por possuir princípios pedagógicos interdisciplinares, pois o livro realiza uma mediação entre a teoria e o mundo social e explicita como a teoria se relaciona com a realidade social (BRASIL, 2017). Outrossim,

a obra é bastante elogiada possuindo apenas duas ressalvas destacadas pelo Guia: 1) o conceito de ‘determinismo social’ carece de uma articulação teórica com as correntes clássicas da Sociologia; 2) sobre movimentos sociais, percebe-se ainda certa oscilação conceitual, o que exige um esforço complementar do docente no sentido de apresentar o tema levando em consideração o debate teórico que discute as semelhanças e diferenças da ação coletiva em movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos (BRASIL, 2017).

4.2 Gênero, sexualidades e masculinidades no livro sociologia em movimento

No que tange o desenvolvimento da nossa investigação, buscamos expor o capítulo dedicado a gênero e sexualidade no livro *Sociologia em Movimento*. As demandas referentes a essas problemáticas surgem em diversos capítulos do livro de forma direta ou sutilmente pincelada em assunto de outro tema, mas é na Unidade 6 intitulada: *A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção*, que temos o capítulo 14 abordando gênero e sexualidade em conjunto.

O capítulo 14 intitulado *Gênero, sexualidades e identidades* possui 8 subcapítulos: 1- Primeiras palavras; 2- Sexo e gênero: entre uma construção e a desconstrução; 3- O patriarcado e seus efeitos; 4- A divisão sexual do trabalho: a mulher entre o público e o privado; 5- Interseccionalidades: raça, classe e gênero; 6- Identidade de gênero: sua instabilidade; 7- Sexualidade(s) em transformação e 8- Movimentos sociais: feminismo(s) e LGBT⁵¹. Desta visão geral de abertura do capítulo 14 não há nenhuma menção a *masculinidades* nos subcapítulos e nem nas adições das considerações sociológicas⁵² de cada capítulo

A abertura do capítulo possui três imagens, uma imagem da passeata LGBTQIA+⁵³ ocupa a porção maior das duas páginas formando um grande pôster com uma fotografia da Parada do Orgulho Gay na cidade São Paulo. O intuito da imagem é acentuar o conteúdo do capítulo a ser estudado ao afirmar que aquela passeata constitui

⁵¹ O livro *Sociologia em Movimento* utiliza a sigla **LGBT** (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), termo aceito em 2008 na Conferência Nacional realizada em Brasília, em 2008. Como o debate sobre o movimento avançou, outras siglas foram adicionadas, e atualmente a sigla mais aceita é a **LGBTQIA+** (L - Lésbicas, G - Gays, B - Bissexuais, T - Transgêneros (Travestis e Transexuais), Q - Queer, I - Intersexos, A - Assexuais e + - demais possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero).

⁵² É uma seção do livro que se dedica ao aprofundamento de um tema expondo diferentes pontos de vista, geralmente é um texto-reportagem.

⁵³ Utilizaremos como referência a sigla mais atual.

“manifestações sociais legítimas que explicitam algumas das mudanças e conquistas realizadas pelos movimentos sociais de gênero” (SILVA et al. 2016, p. 328). A segunda imagem é uma fotografia de uma família homoafetiva e seus filhos explicitando a luta pelo reconhecimento de casais homoafetivos e a adoção de crianças por esses casais. A terceira imagem é a foto da astronauta russa Elena Serova⁵⁴, evidenciando a mudança de paradigmas nos papéis de gênero e como isso impacta na sociedade patriarcal.



Figura 4- Abertura do Capítulo 14

O capítulo é iniciado com uma questão motivadora: *porque gêneros e sexualidades “diferentes” podem causar sofrimento a inúmeras pessoas?* Esta questão é expressa na abertura do capítulo para fazer jus ao conceito de identidades que intitula o estudo, a forma como enxergamos gênero vai além do biológico e ao adotar o termo *identidades* já se nota a mudança de perspectiva com relação a tais questões. Ao utilizar identidade no plural é evidenciado que os estudos acerca de gênero abrangem muito mais

⁵⁴ Elena Serova foi a primeira mulher russa a ir ao espaço em 1997 e a primeira a habitar a Estação Espacial Internacional.

que apenas uma identidade, ainda que evidência, fortemente, a associação com os estudos sobre mulheres.

Este capítulo possui 28 páginas e são acrescentados diversos conceitos relacionados a temáticas de gênero e como estas são marcadas por questões de violência e intolerância em relação às pessoas que não se inserem nos padrões hegemônicos de comportamentos e afetos (SILVA et al. 2016, p. 330).

No texto encontramos várias teóricas feministas de extrema relevância, tais como Judith Butler e Simone de Beauvoir, mas também feministas de base marxista como Angela Davis e Raewyn Connel, teorizando o problema de classe. A tabela abaixo nos mostra os/as autores/as citados no referido capítulo sobre gênero e sexualidades:

Tabela 4: Autoras/es citados no capítulo 14 destinado aos estudos de Gênero e Sexualidades

Livro	Capítulo	Autoras/es citadas/os
Sociologia em Movimento	15 – Gênero, sexualidades e identidades	Sigmund Freud; Simone de Beauvoir; Margaret Mead; Pierre Bourdieu; Neuma Aguiar; Raewyn Connel; bell hooks; Angela Davis; Helena Hirata; Lélia Gonzalez; Judith Butler; Michel Foucault

Fonte: sistematização da autora.

No subcapítulo 1- *Primeiras palavras* e no 2- *Sexo e gênero: entre a desconstrução e a construção*, os/as autores/as refletem sobre o crescimento na última década dos movimentos sociais e das reivindicações daqueles que são considerados “diferentes”. Os subcapítulos 1 e 2 fazem uma interseção entre as questões de gênero e como o silenciamento do debate acerca das mesmas causam violências e intolerâncias às pessoas que não compõem a o padrão heteronormativo. O texto faz uma breve reflexão histórica do início dos estudos de gênero e feminismo, passando pelo conceito de *identidades*, ampliando o debate sobre transexualidade, cultura, mulheres, homossexuais, bissexuais. O conceito de *identidade* é inserido no texto como um esforço dos/as autores/as para exporem que gênero e sexualidade são construções simbólicas sociais. Fazendo uma transição da história dos estudos de gênero, o texto sintetiza a teoria freudiana dos comportamentos humanos e seus desejos, onde os/as autores/as tecem uma crítica a Freud e sua argumentação em torno da *inveja do pênis*. Contrastando com Freud,

Simone de Beauvoir e Margareth Mead finalizam esses capítulos com uma mirada nos *papéis sociais do sexo*.

Na Sociologia, até os anos 1970, o conceito de “papéis do sexo”, apresentado pela antropóloga cultural estadunidense Margaret Mead (1901-1978), era o termo mais utilizado. É a partir dessa década que as teorias sociais passam a utilizar o conceito de *gênero*, influenciado pela chamada **segunda onda** do feminismo (período de 1960 a 1980, quando houve ampliação das reivindicações feitas pelas primeiras organizações feministas). Desse modo, o conceito de gênero passa a enfatizar os processos de construção dos comportamentos em relação ao corpo e aos afetos, justamente para superar o “congelamento” das categorias de homem e mulher que advém de descrições biológicas. (SILVA et al. 2016, p. 333).

A finalização do subcapítulo 2 com Beauvoir e Mead é pertinente frente ao subcapítulo 3- *O patriarcado e seus efeitos* (este que nos interessa acerca de masculinidades). Conforme já mencionado o intuito deste capítulo sobre o livro de didático Sociologia em Movimento é responder a seguinte pergunta: *existe estudos de masculinidades na referida obra?* O subcapítulo 3 procura enfatizar os principais conceitos acerca do que é, de fato, o patriarcado; os/as autores/as expressam que o patriarcado:

“(…) é um sistema de poder análogo ao escravismo para submeter as mulheres aos homens e legitimar o poder masculino nas esferas privada e pública, justificando, por exemplo, a violência doméstica e outros tipos de agressão, perpetuadas pela frequente impunidade nos crimes cometidos contra mulheres, justificados por argumentos que se fundamentam em uma suposta “legítima defesa da honra masculina”. O patriarcado se expressa na ideia de que o homem é superior à mulher e essa hierarquia se espalha por amplos e variados espaços sociais.” (SILVA et al. 2016, p. 335).

Diante dessa explicação do conceito do patriarcado, o texto define uma leve direção ao debate sobre masculinidades. Esse direcionamento ocorre quando os/as autores/as abordam os processos de *dominação masculino e poder masculino*, questionando o fato de que as raízes da masculinidade hegemônica estão nas estruturas de um patriarcado intrínseco social e culturalmente na criação dos homens. O sistema patriarcal alimenta essa predominância de poder viril em todas as esferas sociais, inclusive, criando uma espécie de pânico moral nas *famílias brasileiras*.

O livro Sociologia em Movimento não dedica um capítulo e nem subcapítulo inteiro ao debate das masculinidades, mesmo que neste capítulo 14 os estudos de gênero

sejam o foco (com todo o louvor desta abordagem aferida pela BNCC⁵⁵), o debate de masculinidades contém apenas um parágrafo de texto como finalização deste subcapítulo 3- *O patriarcado e seus efeitos*. Um parágrafo de 13 linhas que fundamenta sobre o conceito de masculinidade hegemônica desenvolvido por Raewyn Connel⁵⁶ em 1995 no seu livro *Masculinities*. Ao final desse parágrafo há uma caixa diálogo realçando a biografia de Connel, suas principais obras e formação acadêmica.

Site

♦ www.onumulheres.org.br

Acesso em: mar. 2016.

A ONU Mulheres é uma entidade que foi criada em 2010 pela Organização das Nações Unidas e visa à igualdade de gênero e ao empoderamento de mulheres. No portal, é possível ter acesso a documentos, campanhas, eventos globais e regionais.

Tais sintomas indicam que o patriarcado constitui-se num sistema que dá poder aos homens e fundamenta sua dominação sobre as mulheres. Entretanto, o conceito de **masculinidade hegemônica**, formulado pela socióloga transexual australiana Raewyn Connell, pode significar que existem chances de transformação. Para ela, não há um padrão de masculinidade universal. Ser homem é responder a determinados padrões culturais que podem variar em sociedades multiculturais. Além disso, a masculinidade considerada ideal será dominante e, com base nela, serão classificadas todas as outras expressões masculinas. Assim, ocorre o alinhamento entre o patriarcado e a masculinidade hegemônica, e os homens que se afastam desse perfil perdem *status* e poder. Mas onde estariam as chances de transformação nas relações entre os gêneros? Ao destacar as variações da masculinidade perante o modelo hegemônico, a socióloga menciona a possibilidade de construção de hegemonias positivas, ou seja, de masculinidades, que se mostram receptivas à igualdade com as mulheres.

Quem escreveu sobre isso



PETER HALL

Raewyn Connell

A socióloga australiana Raewyn Connell (1944-), nascida Robert William Connell, é formada em História e doutora em Ciências Sociais. Suas produções iniciais foram influenciadas pelo pensamento de esquerda marxista,

particularmente por Antonio Gramsci. Entre seus livros mais famosos está *Gender and power* (Gênero e poder), de 1987, e *Masculinities* (Masculinidades), de 1995, em que desenvolve o conceito de masculinidade hegemônica.

O conceito de masculinidade hegemônica permite identificar a variação nos padrões de masculinidade, de acordo com a especificidade cultural de cada sociedade.

Figura 5- Trecho do subcapítulo 3 onde há a única abordagem ao conceito de masculinidades.

Ao final deste subcapítulo não há mais nenhuma menção sobre estudos de masculinidades no restante do capítulo 14. Os subcapítulos 4- *A divisão do trabalho: a mulher entre o público e o privado* e o subcapítulo 5- *Interseccionalidades: raça, classe e gênero*, versam respectivamente sobre a divisão sexual do trabalho, com base na propriedade privada e na família monogâmica que historicamente corrobora o papel da valorização do homem (sempre associado aos trabalhos fora de casa ou assuntos públicos) e a desvalorização da mulher (a função reprodutora e dos assuntos domésticos). No subcapítulo 5, as interseccionalidades são apresentadas de maneira coesa e de forma clara

⁵⁵ Base Nacional Comum Curricular.

⁵⁶ Raewyn Connel é uma socióloga australiana que teorizou o conceito de masculinidade hegemônica.

a um público que, na maioria das vezes, nunca ouviu falar no conceito referido. A interseccionalidade é assentada como ponto de ruptura nas teorias feministas tradicionais, apresentando Lélia Gonzales, Angela Davis e bell hooks como intelectuais negras e suas contribuições ao feminismo negro.

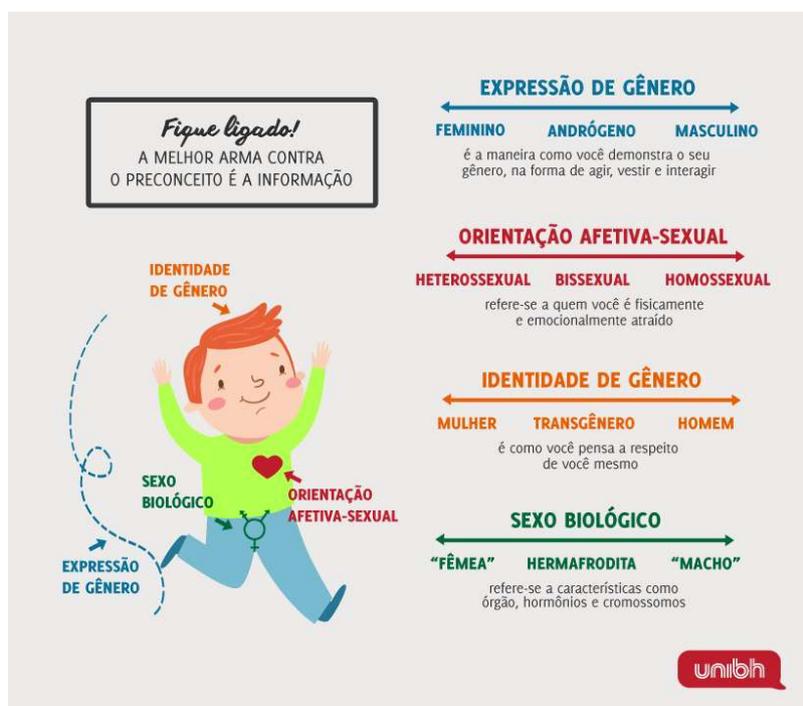


Figura 6- Ilustração do subcapítulo 7 - Expressão de Gênero

Os subcapítulos 6- *Identidade de gênero: sua instabilidade* e 7- *Sexualidade (s) em transformação* tratam de forma intrínseca os temas da identidade de gênero e os estudos pós-colonialistas e pós-estruturalistas nas últimas décadas que deram um novo viés a essa questão da identidade. As teorias que surgiram levaram em conta a formação das subjetividades que são mais fluidas e menos fixas, mais móveis e menos estruturadas (Silva et al. 2016). Judith Butler aparece nesses capítulos como a teórica do conceito de *performatividade* que pressupõe uma distinção sexo/biológico e gênero/cultural. Michel Foucault corrobora na fundamentação deste subcapítulo junto com Butler na exposição dos estudos *Queer* – a lógica binária e heterossexual é a determinante dos comportamentos na sociedade. Estes subcapítulos são finalizados com a apresentação de uma ilustração acerca da expressão de gênero.

O subcapítulo 8- *Movimentos sociais: feminismo e LGBT* trata da história do movimento feminista e a tentativa dos/as autores/as de desmistificar a ideia do senso

comum ‘que o feminismo é o contrário do machismo’, ‘que esse movimento é uma imposição do poder das mulheres ante ao homem’. O texto discorre que o termo correto é *feminismos*, por não existir um feminismo, mas sim várias concepções, debates e teorias; as 4 ondas do feminismo são apresentadas uma a uma de forma detalhada. A história do movimento LGBT também é decomposta, indicando que desde a década de 1960 o movimento *orgulho gay* exprime a luta pela retirada do termo *homossexualidade* do Índice de Classificação de Doenças, que ocorre em 1990 pela OMS, o texto expõe que o Brasil foi pioneiro ao abolir o termo da lista do Conselho Federal de Psicologia. No decorrer do deste subcapítulo são apresentados gráficos, linhas do tempo e caixas de glossário para esclarecer os temas, palavras ou conceitos dentro do texto.

Podemos inferir que a invisibilidade do aprofundamento sobre o debate de masculinidades em um livro didático pode ocorrer por dois fatores: 1- a incipiente visibilidade dessa agenda de estudos; 2- a não escolha editorial para integrar os temas vistos como relevantes para aprovação da obra pelo PNLD. De resto, fica evidente a lacuna que há dentro da abordagem de gênero em sala de aula sobre materiais didáticos que abordem os estudos sobre homens.

Como criar uma escola que fuja da imposição da masculinidade hegemônica e heteronormativa se esta não é debatida, refletida e desnaturalizada, como visa a própria vocação da Sociologia no Ensino Médio? Em março de 2020, em minha aula de Sociologia, um aluno do curso de hospedagem (um curso predominantemente feminino) mandou uma outra aluna calar a boca durante a minha aula. Eu o repreendi de maneira didática e buscando explicitar como aquele ato que ele considerava tão comum, na realidade demonstrava privilégio masculino. Ao conversar com ele sobre os papéis de gênero, ele me responde com a seguinte frase: *vou ter que virar mulher trans para ver se tenho direito a algo*.

A frase acima do meu aluno reflete como em seu olhar a mera conversa sobre aquele *cala a boca* foi o suficiente para que sua masculinidade hegemônica se sentisse ferida. Afinal ser homem é repetir e reproduzir padrões viris, mas nunca ser tolhido, calado ou repreendido por outra mulher. Mesmo que a SEDUC –CE disponha de um grupo de estudos sobre gênero, o tema da masculinidade ainda não é abordado de maneira contundente.

4.3 Estudo de gênero nas escolas cearenses: podemos estudar sobre masculinidades?

A forte onda conservadora que vivenciamos, crescente desde 2017, instaurou em parte da sociedade brasileira uma reação violenta a qualquer menção a gênero, sexualidade, feminismo, população LGBTQIA+, ou seja, a qualquer tentativa de debate acerca de direitos, minorias e diminuição de desigualdades e violências. Pensamos que uma educação emancipadora se inicia através do debate em sala, na autonomia do/a estudante como sujeito, na desnaturalização, e principalmente no respeito a todes (BENTO, 2011):

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (p. 555)

Quando criança, minha vó e minha mãe diziam uma coisa em conjunto que guardo até hoje: “*a única saída do pobre são os estudos!*”. De fato, a educação ainda é um dos meios de emancipação; de se libertar dos destinos de sua classe social, raça, gênero e etc.. Isso indica que a educação é um dos processos de transformação da sociedade e essa propicia os meios para mudar realidades, pensamentos e ideias. A sociologia fornece as ferramentas necessárias para analisarmos as diversas realidades e compreender qual o papel da educação com as outras instituições (família, comunidade e etc.).

Acredito que a Sociologia exerça esse papel de desnaturalizar, de desnudar as interrogações advindas das realidades escolares ao elaborar aulas, debates e reflexões que permeiam o âmbito escolar saindo do livro e encontrando a vida cotidiana dos/as discentes. A sociologia fornece caminhos para que se construa uma escola não excludente, inclusiva, pautando as identidades que compõem a sala de aula. A Sociologia vista na escola pode melhorar, incorporando temas mais como as masculinidades na agenda de gênero.

Gênero e sexualidade são objetos de conhecimentos contemplados dentro da Sociologia na BNCC, sendo a sugestão do documento base inserir este tema de forma aprofundada apenas no 3º ano do ensino médio. No DCRC – Documento Curricular

Referencial do Ceará⁵⁷ o conceito de Gênero fica no mesmo cerne da Educação em Direitos Humanos, aliás a CODIN⁵⁸ – Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Seduc-Ce) é citada no DCRC como norteadora dos temas relativos a gênero no currículo, pois “propõe formações, atividades, projetos, palestras e rodas de conversas com o objetivo de construir um ambiente escolar que promova a igualdade de gênero e seja saudável, amistoso, menos discriminatório e acolhedor para todas e todos.” (CEARÁ, 2018).

A CODIN atua juntamente com: a) Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade – CEDIA e b) Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais – CECIQ, ambas funcionando dentro da SEDUC-CE. O estado do Ceará é um dos poucos estados que possui uma coordenadoria específica para Direitos Humanos dentro da Educação Básica, sendo que esta é digna de salvas devido a conjuntura política que tem tornado difícil o tratamento destes temas⁵⁹.

⁵⁷ O DCRC é um documento referencial que tem como base a BNCC, o intuito do DCRC é auxiliar as escolas locais a construir seus currículos de acordo com suas particularidades. O documento é construído por diversos profissionais da educação do Estado do Ceará.

⁵⁸ Atribuições da CODIN: 1). Liderar a formulação e a implementação de políticas educacionais, programas e projetos voltados para a valorização das diferenças e da diversidade, a desconstrução das práticas discriminatórias, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável, com qualidade e equidade; 2). Desenvolver ações de fortalecimento da escola, como espaço de inclusão, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, geracional e promoção da cultura de paz, de forma a garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem do educando, com qualidade e equidade; 3). Apoiar a revisão das propostas curriculares das escolas que acolhem os diferentes sujeitos alcançados pelas Políticas da Diversidade, adequando-as aos seus contextos e necessidades, e contribuindo para a melhoria dos indicadores de proficiência e fluxo da educação básica; 4). Estabelecer parcerias com instituições para a promoção de programas, projetos e ações voltadas para a implementação e o fortalecimento de políticas educacionais, que valorizem as diferenças e a diversidade; (Trecho retirado da: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-diversidade-e-inclusao-educacional-codin/>)

⁵⁹ A onda conservadora vista nos últimos anos no Brasil não é nova, já na década de 1970 existia projetos que visavam silenciar escolas públicas contra um aparelhamento ideológico, esses projetos aspiravam o silenciamento dos professores em sala de aula acerca de qualquer tema configurasse um debate político ou social. Nos últimos 4 anos com a eleição do governo Bolsonaro diversos projetos de cunho conservador surgiram com uma nova reconfiguração: (o mais conhecido desses projetos é o MESP – Movimento Escola Sem Partido) projeto de cunho reacionário, contrários à educação inclusiva, contra a educação sexual e pautas sobre gênero na mesma. A política conservadora é totalmente reacionária e ultraliberal e usa o medo disseminado nas redes sociais como estratégia. Um dos discursos do medo mais difundidos é a ideia de que discutir gênero e sexualidades em sala de aula irá promover a pedofilia, o incesto, tais temas podem destruir os valores da família. Esse discurso tem um alcance enorme porque infelizmente a sociedade brasileira ainda é muito aversa ao debate de gênero e sexualidade. Como o entendimento desses temas é raso, esses discursos conservadores se aliam ao senso comum e promovem através de fake news uma ampla divulgação dessas ideias reacionárias. O educador pernambucano Paulo Freire é uma das figuras atacadas pelos conservadores justamente por estimular uma educação crítica e reflexiva, o que é assustador para estes; Freire entende a escola como um lugar plural e diverso e é justamente essa pluralidade que é atacada pela onda conservadora, a lógica de uma sociedade guiada pelas diferenças vai contra a lógica que o reacionário considera natural: uma sociedade branca, masculina, elitista e cis-hetero.

SÉRIE	COMPETÊNCIA	HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS
3º A N O	Competência 4, 5 e 6	EM13CHS404; EM13CHS501; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS605	Educação, Gênero e Sexualidade: refletindo sobre as subjetividades humanas; Os diversos tipos de violência e os mecanismos de combate; (6)	Refletir sobre a subjetividade humana em sua diversidade; Compreender os contextos do surgimento dos estudos de gênero a partir dos lugares sociais e políticos da mulher nos processos históricos nas sociedades e ou países; Compreender o patriarcado como fenômeno social na gênese do machismo, considerando os lugares do homem enquanto dominante e da mulher enquanto subserviente na sociedade; Entender o gênero para além da cultura do masculino/feminino; Refletir sobre a definição da heteronormatividade como norma de conduta sexual dominante na cultura; Estabelecer conceitualmente as diferenças entre sexo, sexualidade e gênero; Compreender a complexidade dos estudos de gênero a partir conceito de identidade do sujeito; Conhecimento e discussão sobre as lutas de combate à violência e seus impactos na construção de leis protetivas.
	Competência 1, 2, 3, 5 e 6	EM13CHS106; EM13CHS202; EM13CHS303; EM13CHS504; EM13CHS606	Ideologia e as perspectivas sociológicas sobre os meios de comunicação de massa (7)	Compreender a relação entre cultura e ideologia por meio do impacto desta nos comportamentos sociais; Apresentar as noções de cultura erudita e cultura popular, contrapondo com aspectos da realidade social dos estudantes; Apresentar os conceitos de indústria cultural e cultura de massa; Trabalhar o efeito coercitivo dos meios de comunicação de massa na vida social dos indivíduos; Analisar as relações de poder existentes nos meios de comunicação de massa; Analisar as mídias e as redes sociais como novas formas de comunicação de massa, dando ênfase ao fenômeno de disseminação de notícias falsas, conhecidas como Fake News, e seus impactos na sociedade.
	Competência 1, 3 e 5	EM13CHS105; EM13CHS301; EM13CHS302; EM13CHSA303; EM13CHS304; EM13CHSA305; EM13CHSA306; EM13CHSA504.	Desenvolvimento econômico e Desenvolvimento sustentável: a ecologia e os ecossistemas: Agronegócio e Agroecologia; (8)	Compreender a relação dos diversos grupos sociais com o meio ambiente de acordo com seus aspectos econômicos e culturais; Trabalhar os conflitos ambientais como um processo de reconhecimento e apropriação social e econômica da terra; Analisar as iniciativas sociais voltadas para o desenvolvimento sustentável e seus impactos nos diferentes grupos sociais. Analisar o contexto de surgimento dos movimentos sociais ecológicos e a gênese da preocupação com o meio ambiente.

Figura 7- Proposta de Matriz Seriada de Sociologia para o 3º ano

O DCRC contempla de maneira significativa a pauta de gênero, no entanto, não encontrei no documento nenhum tema, conceito ou referência relativa às *masculinidades*, a não ser 5 menções a palavra *homens* dentro do subcapítulo *Mulheres*, apenas 3 são relevantes. A palavra *homens* aparece no trecho do texto sobre a conquista das mulheres a partir do fortalecimento do movimento feminista e que este movimento social causou uma transformação social⁶⁰.

⁶⁰ Neste trecho da pesquisa, é importante ressaltar que não há uma crítica ao movimento feminista. O que devemos evidenciar é que apesar dos estudos sobre homens estarem alcançando estudos em artigos, palestras, seminários e debates ainda é visto minimamente dentro de documentos curriculares da educação básica. Em nenhum momento o DCRC deixa uma brecha no texto para o debate em sala de aula acerca de masculinidades, acredito que por ser um tema tabu dentro de gênero, os formuladores do documento não se atentaram para tal fato.

Tabela 5: Menção do conceito de Homens no DCRC

<p>Menção 1 do conceito: <i>homens</i></p>	<p>As transformações sociais, ocorridas desde o século passado, provocaram mudanças no modo de agir de homens e de mulheres, o que alterou a forma como ambos se comportam na sociedade, quer no âmbito familiar, quer no profissional. Essas mudanças se relacionam diretamente com o conceito de gênero, a partir do qual as diferenças biológicas não definem os papéis sociais, sendo estes construídos culturalmente. Essa compreensão afirma que há uma diversidade de modos de ser mulher, fato observado também no contexto escolar. (DCRC, alínea 143)</p>
<p>Menção 2 e 3 do conceito: <i>homens</i></p>	<p>Contudo, essas mudanças na forma das mulheres estarem no mundo não anularam todos os discursos que buscam dar a elas funções específicas, como secretária, zeladora, merendeira dentre outras; muitas delas com menor importância social e mais laboriosas que as delegadas aos homens. Apesar das conquistas dos movimentos sociais e feministas, ainda prevalece uma desigualdade que hierarquiza os gêneros, dando aos homens, muitas vezes, lugares privilegiados em relação às mulheres. Essas construções sociais se estendem ao ambiente escolar, configurando-se como um desafio ao acesso, à permanência, à conclusão dos estudos e à inserção de muitas mulheres no mercado de trabalho. (DCRC, alínea 144)</p>

Fonte: Sistematização da autora

Podemos observar nos trechos acima que as menções a palavra *homens* não é acompanhada do termo, estudos ou pesquisas sobre masculinidades, ainda que de algum modo iniciem a discussão.

5. A INTERVENÇÃO: O PLANO DE AULA

Com o intuito de ofertar na escola, de forma mais contundente, um projeto voltado para inclusão dos meninos nos debates sobre gênero, tidos como femininos, propomos um projeto de intervenção por meio de rodas de conversa e debates. Essa proposta pretende se articular ao Movimento Sandler, no espaço escolar da EEEP Marly Ferreira, abrangendo inicialmente professores/as que serão convidados e as seguintes turmas da escola: 1º ano B, 2º ano B e 3º ano B, todas do curso de Redes de Computadores.

Compreendemos que o processo pedagógico torna ainda mais discrepantes as diferenças encontradas no convívio escolar, e aqueles que são tidos como dominados nesse processo acabam por aceitar, na maioria das vezes tacitamente, a imposição das diretrizes ordenadas. A partir do momento em que se tem um plano escolar a ser seguido de forma única e engessada, as possibilidades de usar as diferenças como complementaridade são nulas, motivo pelo qual a diversidade cultural e social dos/as alunos/as são assujeitadas a um único patamar.

Nossa proposta de intervenção foi pensada para atuar junto a aproximadamente 20 a 35 alunos por roda de conversa, mesclando entre os alunos de cada turma e professores convidados. O planejamento inicial é de 2 encontros por mês de formação, com carga horária de 2 horas aulas/dia, perfazendo um total de 4 horas/aula de formação por mês. A expectativa é que os envolvidos no trabalho, após a implementação desse projeto, desenvolvam ações que busquem o envolvimento da comunidade escolar nas atividades educacionais relacionadas ao tema.

Esta será uma das formas de garantir ações que mobilizem a equipe pedagógica, professores e alunos na promoção, de uma forma sistemática, de atos relacionados ao tema das novas masculinidades. Para direcionar a aplicação do projeto na escola, utilizar-nos-emos de recursos didático-pedagógicos como: aplicação de questionário elaborado para este fim; exibição de filmes; palestra sobre o tema; leituras; e análise e reflexões sobre textos.

5.1 O plano de aula: uma roda de conversa sobre masculinidades

Desde que decidi focar minha pesquisa em masculinidades, li livros, revistas, visitei sites e assisti vídeos no youtube acerca do tema. Nesse percurso, me deparei com um submundo dos vídeos conservadores acerca do *macho viril*, aquele que nasce homem-macho, que abre mão da afetividade, de sentir e de se emocionar, afinal *homens não*

choram. O homem-macho se expressa na forma como anda, fala e age, o corpo também fala e é também expressão do gênero.

A expressão do corpo é uma expressão da existência em sociedade. Observar o que é ser de um gênero ou outro perpassa as barreiras biológicas e tem a ver com a expressão do corpo social, assim como eu, mulher cis parda, demarco meu gênero e luta, vários corpos masculinos são proibidos de performarem uma masculinidade fora do padrão.

A materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo. Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa. (BENTO, 2011, p. 550)

A masculinidade hegemônica é um modelo padrão baseado na dominação, exclusão e silenciamento do outro, todas as outras performances de masculinidades que não se norteiam por este padrão estão fadadas a serem suprimidas, rechaçadas ou postas ao ridículo. Diante disso, busco olhar para estes homens com compreensão, com o entendimento de que há também uma repressão violenta para ser *macho, para ser aceito dentro das esferas sociais hetero-masculinas*.

Acredito que a contribuição das pesquisas sobre masculinidades vá além dos muros da academia, afinal, esta é a proposta deste trabalho: ele foi feito para a escola e precisa ser levada para a escola. O espaço escolar constitui os primórdios da vida acadêmica, se não pensarmos em fazer transformações e mudanças sociais dentro desse espaço (aqui, me refiro ao Ensino Médio) o conceito de educação e vida acadêmica cede ao avanço de um conservadorismo que nega direitos e liberdades. Estudar masculinidades envolve visibilizar aqueles homens que não puderam viver fora da masculinidade tradicional, estudar masculinidades na escola é criar uma geração menos violenta que repense a subordinação de um gênero para outro. É a tentativa de uma busca por uma equidade para todes. É nesta perspectiva que o plano de aula abaixo foi pensado:

PLANO DE AULA

Área do conhecimento: Ciências humanas

Professor (a): Janiê Maia

Disciplina: Sociologia

Modalidade: Ensino Médio

Nº de aulas: 3 horas aulas

TEMA: PENSANDO SOBRE AS MASCULINIDADES EM SALA DE AULA.

EMENTA:

Gênero e sexualidade: Judith Butler e bell hooks, Simone de Beauvoir, Berenice Bento e Connel. A história da masculinidade: Foucault, Miguel Vale de Almeida e Connel. O mito do macho-alfa. Binarismo: Simone de Beauvoir. Gênero e educação: Guacira Lopes e Berenice Bento.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC)

Competência: 4, 5 e 6

Habilidade: EM13CHS404; EM13CHS501; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS605

Objetos de Conhecimento: Educação, Gênero e Sexualidade: refletindo sobre as subjetividades humanas; Os diversos tipos de violência e os mecanismos de combate.

Objetos Específicos: Refletir sobre a subjetividade humana em sua diversidade; Compreender os contextos do surgimento dos estudos de gênero a partir dos lugares sociais e políticos da mulher nos processos históricos nas sociedades e ou países; Compreender o patriarcado como fenômeno social na gênese do machismo, considerando os lugares do homem enquanto dominante e da mulher enquanto subserviente na sociedade; Entender o gênero para além da cultura do masculino/feminino; Refletir sobre a definição da heteronormatividade como norma de conduta sexual dominante na cultura; Estabelecer conceitualmente as diferenças entre sexo, sexualidade e gênero; Compreender a complexidade dos estudos de gênero a partir conceito de identidade do sujeito; Conhecimento e discussão sobre as lutas de combate à violência e seus impactos na construção de leis protetivas.

OBJETIVOS

1. Debater o conceito de gênero.
2. Analisar como e quando são produzidas a diferenciação sexual e como são perpetuadas nas relações de poder na divisão sexual, impactando as identidades individuais.
3. Refletir como ocorre a formação da masculinidade hegemônica e como suas expressões perpetuam a ideia do ‘homem de verdade’ e os estereótipos sobre o ‘papel masculino’.
4. Promover um debate em que os alunos incentivem modelos positivos de masculinidades.
5. Incentivar a pesquisa e o debate sobre o assunto para desenvolver atitudes positivas e empáticas.

CONTEÚDO

Aula 1: Um olhar sobre Gênero – divisão sexual do trabalho e relações de poder.

Nesta primeira aula, o/a professor/a primeiramente discorrerá sobre gênero, explicará as controvérsias e tabus que permeiam esse assunto, explicitando como por meio dos movimentos sociais, estudos e reivindicação de direitos houve um crescimento do debate sobre gênero e sexualidade. Os estudos e debates sobre gêneros e sexualidade procuram compreender as construções simbólicas e sociais que levam a violência aos grupos que não seguem o padrão social aceito sobre gênero. Esta aula tem a intenção de ampliar o diálogo e a compreensão sobre as chamadas questões de gênero, para posteriormente adentrar nos estudos sobre masculinidades e padrões hegemônicos.

O/a professor/a deve fazer as seguintes perguntas para o incentivo ao debate:

- O que é gênero?
- Como ocorre as relações de poder entre homens e mulheres?
- Porque se deve discutir estas questões?
- O que você entende por patriarcado?

Nesta aula o/a aluno/a será capaz de:

- Compreender os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, suas inter-relações e interseccionalidades.
- Avaliar o papel das instituições e dos mecanismos simbólicos e discursivos da atribuição de comportamentos ligados ao sexo e à sexualidade.

Recursos utilizados na aula:

- Apresentar o tema aos alunos juntamente da leitura do texto da reportagem da Revista Cult: *Revisitando Adão e Eva, por Suzana Muszkat*.
- Apresentação de slides com conceitos chaves e fotografias para melhor compreensão do assunto.

Aula 2: Sensibilização pelo olhar masculino – o que é ser homem de verdade?

Nesta aula haverá uma reflexão sociológica acerca das relações de masculinidades hegemônicas. Relações estas marcadas por tensões, preconceitos, discriminação e poder entre homens. Para se tornar “homem de verdade” é necessário praticar as repressões do próprio gênero, como suprimir qualquer traço de feminilidade, seu desejo pelo mesmo sexo, etiqueta refinada, enquanto expõe uma brutalidade e violência “quase naturais” ao masculino. No entanto, para que possamos mudar esse cenário, é necessário que se crie debates que incentivem o homem a problematizar seu lugar no patriarcado e sua identificação com a masculinidade hegemônica e suas hierarquias de gênero.

O/a professor/a deve fazer as seguintes perguntas para o incentivo ao debate:

- O que é ser homem de verdade?
- O que nos torna homens e mulheres?
- A masculinidade hegemônica é baseada num modelo de exclusão de que homens?

Nesta aula o/a aluno/a será capaz de:

- Compreender os conceitos de masculinidade, masculinidade hegemônica e patriarcado.

- Analisar como nasce o papel social de homem nas hierarquias de gênero.
- Promover um debate na escola ao integrar os temas discutidos aqui e levá-los à sala de aula ou em rodas de conversa.

Recursos utilizados na aula:

- Apresentar o tema aos alunos juntamente da leitura do texto da reportagem da Carta Capital: *As novas masculinidades, por Mônica Dallare*.
- Apresentação de slides com conceitos chaves e fotografias para melhor compreensão do assunto.

Aula 3: Sensibilização pelo olhar masculino – masculinidade hegemônica e poder.

Nesta aula o/a professor/a aprofundará o conceito de masculinidade hegemônica, formulado pela socióloga Raewyn Connel, mostrando que não há um padrão de masculinidade universal. Ser homem é responder a determinados padrões culturais que podem variar em sociedades multiculturais. Além disso, a masculinidade considerada ideal será dominante e, com base nela, serão classificadas todas as outras expressões masculinas.

O professor deve fazer as seguintes perguntas para o incentivo ao debate:

- O que é a heteronormatividade?
- Como os homens são ensinados a lidar com emoções e afetividades?
- Em que aspectos da vivência das afetividades há repressão dos homens? Como isso ocorre?

Nesta aula o aluno será capaz de:

- Compreender os conceitos de heteronormatividade e feminilidade.
- Entender e refletir sobre as performances da masculinidade e como estas perpassam as diversas identidades masculinas.

Recursos utilizados na aula:

- Apresentar o tema aos alunos juntamente da apresentação de alguns trechos do filme *Tomboy (2011)*. **Sinopse do filme**⁶¹: Mikael é uma criança francesa que acaba de se mudar para um novo bairro em Paris. Após alguns dias se aventura a sair do apartamento e brincar com as outras crianças durante o período de férias. Sua primeira amiga é Lisa, por quem logo sente uma atração. Ao lado dos meninos, disputa jogos e brincadeiras com um pouco de rivalidade. Com a aproximação do fim das férias, Mikael começa a sentir medo diante da inevitabilidade de voltar às aulas. A situação não teria nada fora do comum, a não ser pelo fato de que Mikael na verdade é Laure, uma garota que esconde sua identidade biológica. Para ela, ir à escola significa se desfazer de sua identidade de gênero e assumir um papel com o qual não se identifica. Não tarda para que a criança seja exposta.
- Apresentação de slides com conceitos chaves e fotografias para melhor compreensão do assunto.

DURAÇÃO

3 aulas de 80 minutos.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Computador.
- Microfone e Web cam.
- Filme.
- Google Meet.
- Links de reportagens referentes ao tema abordado.

RECURSOS COMPLEMENTARES

- Jornais
- Revistas
- Fotografias

METODOLOGIA

⁶¹ (Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/diversidade-sexual-escola-como-garantidor-de-direitos/>)

- Aulas expositivas/dialogadas centradas na construção coletiva do conhecimento, com base em textos específicos, a partir da perspectiva de mediação e abordagem dialógica.

- Leitura crítica e interpretação de textos.

- Debates organizados pela professora e/ou pelos alunos.

- Análise de vídeos ou documentários que possibilitem melhor compreensão do conteúdo trabalhado.

AVALIAÇÃO

- Proposta de um questionário via Google Forms onde o/a aluno/a poderá expor o que foi aprendido durante o curso, as opiniões referentes ao tema cursado e sua visão sobre o estudo do mesmo.

- Produção de um debate durante as aulas para promover a exposição das ideias individuais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu, como objetivos principais: entender sociologicamente os mecanismos simbólicos, culturais e institucionais de analisar as percepções masculinas na sociedade e como elas se perpetuam no ambiente escolar; e tornar o debate das masculinidades acessível e mais comum na escola pública através da elaboração de um plano de aula produzido através de uma investigação acerca dos estudos sobre homens. O primeiro passo deste trabalho foi um debate intrínseco entre estudos de gênero e masculinidades; corroboramos este debate citando literaturas de teóricos estudiosos do tema, Raewyn Connell, Benedito Medrado, Berenice Bento, Michael Kimmel, Guacira Lopes e etc são alguns dos estudiosos citados nesta pesquisa. Paralelamente também neste passo fazemos uma breve introdução das relações de gênero na instituição escolar, consideramos que as relações de gênero estão presentes em todas as esferas da sociedade e não seria diferente no ambiente escolar. Guacira Lopes e Berenice Bento são as norteadoras desse breve debate introdutório.

Em seguida na segunda parte do trabalho, desenvolvemos uma breve gênese sobre gênero e a busca incessante pelas pesquisas acerca das masculinidades. Uma questão é suscitada durante a investigação: onde cabe a problematização da masculinidade na agenda de gênero? No decorrer do capítulo 2 continuamos a análise do conceito de masculinidades e velhas masculinidades, os aspectos sociológicos sem deixar de lado uma reflexão crítica sobre a urgência dos estudos dos homens. Concluímos que a masculinidade começa a ser percebida como algo sociocultural e não biológico com as pesquisas que nascem na década de 1980, essa percepção do masculino-cultural permite a construção de uma análise sociológica feminista sem perder a contribuição do próprio homem que se percebe como sujeito analítico do debate. Continuamos essa parte da pesquisa com a reflexão do mito do macho alfa onde por muito tempo os homens foram inseridos nos estudos de gêneros apenas como o *opressor patriarcal* e não como um oprimido pela própria masculinidade tradicional que perpetua o homem viril, alfa e valente. Concluímos aqui que a socialização da constituição da masculinidade inicia-se na infância, o menino vivencia o processo visto como doloroso e traumático, marcado pela máxima “prove que você é homem”, um desafio que o gênero masculino enfrenta permanentemente. Enquanto para a mulher o rito de passagem é marcado pela submissão. Bourdieu observa que a feminilidade é um confinamento simbólico em que as mulheres vivem dentro de um *cercos invisível em suas roupas, modos e trejeitos*.

Paralelamente, traçamos a partir do capítulo anterior a linha que nos leva a terceira parte da pesquisa – que é o cerne da mesma. Ao englobarmos escola, gênero e masculinidades compreendemos o quanto estamos envolvidos em um contexto social que reproduz uma divisão sexual nas instituições sociais. A escola sendo uma instituição social que segue uma norma padrão perpetua de forma simbólica os comportamentos considerados moralmente aceitáveis, um exemplo desta abordagem conservadora moral é observado em determinados relatos feitos pelos alunos da EEEP Marly Ferreira Martins, onde podemos notar a falta de cuidado com a diversidade na escola, a ineficiência de muitos gestores escolares ao lidar com gênero. Neste capítulo dissecamos a escola Marly Ferreira, o locus da pesquisa, através de informações colhidas da Base de Dados da SEDUC-CE, tudo ilustrado em tabelas e informações adicionais no texto.

Adicionando importância a esse segmento executamos um esquadramento do PNLD com base na última edição vista em sala de aula por esta pesquisadora-professora. Dissecamos editais, decretos, leis, regimentos e a própria história do PNLD para entendermos a construção por trás do livro de Sociologia que é fornecido para as escolas públicas brasileiras: o Sociologia em Movimento. Deduzimos com base na vasta literatura recorrida que o livro de Sociologia tem potencial para trabalhar o conceito de gênero como um conceito relacional para além do binarismo – como por exemplo, não há menção aos estudos sobre homens ou masculinidades, apesar de possuir em seu conteúdo autores que dedicaram sua vida acadêmica para pesquisar o tema.

Investigamos como a CODIN - Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Seduc-Ce) trabalha gênero, olhamos documentos, sites oficiais da instituição, projeto pedagógicos e observamos que não há nenhum registro de pesquisa, estudo ou material sobre masculinidades. Apesar disto, descobrimos que o estado do Ceará é um dos poucos estados que possui uma coordenadoria específica para Direitos Humanos dentro da Educação Básica.

A conclusão final do nosso trabalho é o produto fruto desta pesquisa – um plano de aula voltado para incluir os meninos da escola nos debates sobre gênero, durante os debates sobre gênero ofertados por disciplinas eletivas optativas, o maior número de inscritos é o de meninas. Verificamos que os alunos consideram conversa de menininha quando se toca esse tema em sala de aula. O plano de aula prepara o professor de Sociologia para efetuar de maneira coesa e coerente este debate na classe. O planejamento inicial é de 2 encontros por mês de formação, com carga horária de 2 horas aulas/dia, perfazendo um total de 4 horas/aula de formação por mês. A expectativa é que os

envolvidos no trabalho, após a implementação desse projeto, desenvolvam ações que busquem o envolvimento da comunidade escolar nas atividades educacionais relacionadas ao tema.

O plano de aula expressa a existência de masculinidades diversas no mundo social, estudar masculinidades é entender os que estão fora do imaginário do macho-viril, é encorajar uma geração de meninos a serem futuros menos violentos que visem a refletir sobre o que é ser homem.

7. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **Sejamos Todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de Si: Uma interpretação antropológica da masculinidade**. Lisboa: Etnográfica Press, 1995. Web. <[Http://books.openedition.org/etnograficapress/459](http://books.openedition.org/etnograficapress/459)>.

AUTORES, Diversos (org.). **Projeto Político Pedagógico: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Ceará: SEDUC, 2020. *E-book* (18p.) color. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-2020A-convertido.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BENTO, Berenice. **Homem não tece dor: queixas e perplexidades masculinas**. Natal, EDUFRN, 2012.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989, v. único.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: University of califórnia Press, 1987.

ECCO, C. **A função da religião na construção social da masculinidade**. Revista da Abordagem Gestáltica, v. 14, n. 1, p. 93-97, 2008.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; CUNHA, Washington Dener dos Santos; SILVA, Rosemaria Josefa Vieira da. **Memórias e Representações Femininas: Ideologias e Utopias dos anos 60**. Vozes dos Vales, Minas Gerais, n. 02, out. 2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/MEM%C3%93RIAS-E->

REPRESENTA%C3%87%C3%95ES-FEMININAS_rosamaria.pdf. Acesso em: 11 mai. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GIFFIN, Karen. **A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico**. Ciênc. Saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 47-57, mar. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 8 May 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232005000100011>.

HEILBORN, Maria Luiza; Carrara, Sérgio. **Estudos Feministas**; Florianopolis Vol. 6, Ed. 2, (1998): 370.

HOBBSAWM, E. J. **Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

KIMMEL, M. (1994). **Masculinity as homophobia: fear, shame, and silence in the construction of gender identity**. In H. Brod & M. Kaufman (Eds.), Research on men and Masculinities Series: Theorizing masculinities (pp. 119-141). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452243627.n7

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista. In: Obras escolhidas**. v. 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1983.

MEDRADO, Benedito e Lyra, Jorge. **Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades**. Revista Estudos Feministas [online]. 2008, v. 16, n. 3 [Acessado 16 Agosto 2022], pp. 809-840. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>>. Epub 27 Mar 2009. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>.

MELLO, Erica Janeck de. **Estudos de gênero no âmbito das Ciências Sociais: material de apoio para o professor de Sociologia do Ensino Médio**. São Paulo: USP. 2010

REVISTA CULT. **Cartografias da Masculinidade**. São Paulo, abr. 2020.

REVISTA COLETIVA. **Escola, homofobia e heteronormatividade**. São Paulo, abr. 2016.

RINCÓN, Maria Luciana. **Você já ouviu falar da inveja do pênis?** Disponível em: <https://m.megacurioso.com.br/amp/comportamento/98922-voce-ja-ouviu-falar-a-respeito-da-teoria-da-inveja-do-penis.htm> > Acesso em: 11 de maio de 2020

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

SILVA, Sergio Gomes da. **A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista.** Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 26, n. 1, p. 118-131, mar. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 16 maio 2020.

TOLEDO, Cinthia Torres e Carvalho, Marília Pinto de. **Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares.** O artigo deriva da pesquisa de mestrado de Cinthia Torres Toledo (2016), orientada por Marília Pinto de Carvalho e financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo n. 2014/11899-7. Cadernos de Pesquisa [online]. 2018, v. 48, n. 169 [Acessado 26 Junho 2022]pp. 1002-1023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145496>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053145496>.