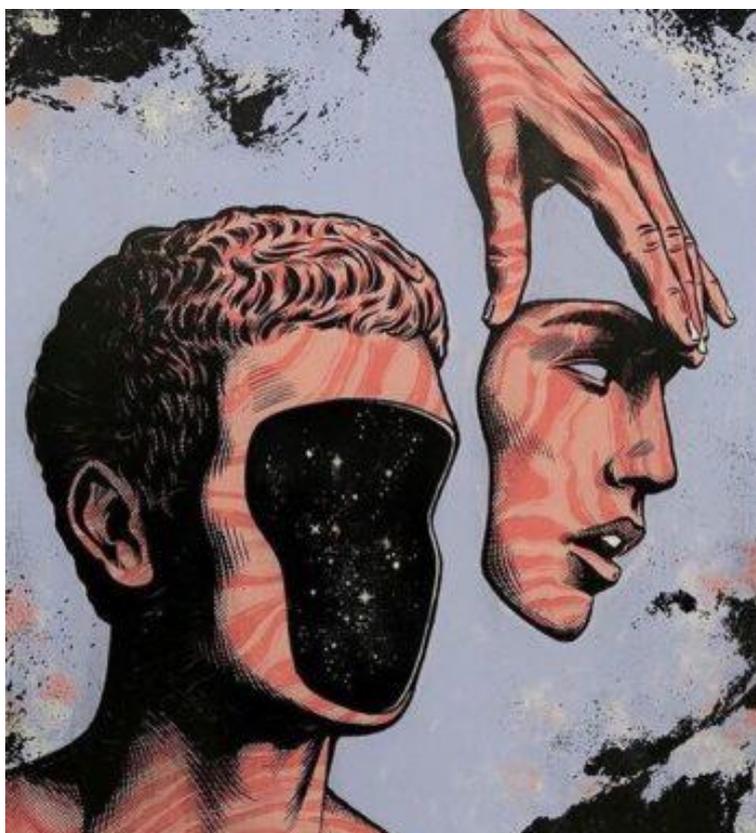


INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
– PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

NARCISO GENUINO

“Masculinidade Hegemônica?”:
A CONCEPÇÃO SOBRE MASCULINIDADE EM MENINOS NO
ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL



<https://www.dialogopsi.com.br/blog/em-defesa-de-certa-masculinidade/>

JOÃO PESSOA – PB
2023

NARCISO GENUINO

“Masculinidade Hegemônica?”:
**A CONCEPÇÃO SOBRE MASCULINIDADE EM MENINOS NO
ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL**



DISSERTAÇÃO submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), como requisito regimental para a obtenção do Título de **MESTRE**.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Morais Medeiros

**JOÃO PESSOA – PB
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

G341m	<p>Genuino, Narciso</p> <p>“Masculinidade Hegemônica?”: a concepção sobre masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e Integral / Narciso Genuino. – 2023. 247 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. José Washington de Morais Medeiros.</p> <p>1. Genero e Sexualidade. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Masculinade hegemônica. Diversidade de Gênero. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 305:377</p>
-------	--

Bibliotecária responsável Ivanise Andrade Melo de Almeida – CRB15/96



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

NARCISO GENUINO

“Masculinidade Hegemônica?”: a concepção sobre masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e Integral

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Campus João Pessoa.

Aprovado em 30 de outubro de 2023.

Membros da Banca Examinadora:

Dr. José Washington de Moraes Medeiros

IFPB - PROFEPT

Dra. Girlene Marques Formiga

IFPB - PROFEPT

Dra. Genoveva Batista do Nascimento

UFPB

Documento assinado eletronicamente por:

- **Jose Washington de Moraes Medeiros**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/10/2023 16:57:06.
- **Girlene Marques Formiga**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/10/2023 17:05:37.
- **Geneveva Batista do Nascimento**, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, em 13/11/2023 15:17:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 489513
Verificador: d944eb399f
Código de Autenticação:



Av. Primeiro de Maio, 720, Jaguaribe, JOAO PESSOA / PB, CEP 58015-435
<http://ifpb.edu.br> - (83) 3612-1200

NARCISO GENUINO

“Masculinidade Hegemônica?”:
**A CONCEPÇÃO SOBRE MASCULINIDADE EM MENINOS NO
ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL**



DISSERTAÇÃO submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Linha de Pesquisa: “Práticas Educativas em EPT”, como requisito regimental para a obtenção do Título de **MESTRE**.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Washington Morais de Medeiros
Instituto Federal da Paraíba – ProfEPT/IFPB
Orientador

Profa. Dra. Genoveva Batista do Nascimento
Universidade Federal da Paraíba – PPGOA/UFPB
Examinadora Externa

Profa. Dra. Girlene Marques Formiga
Instituto Federal da Paraíba – ProfEPT/IFPB
Examinadora Interna

*À Isabel Alves Pontes, minha mãe, que mesmo com pouco
conhecimento, acreditou nos filhos e na educação.
Ao meu pai, José Manoel Genuino (in memoriam) que, junto com a
minha mãe, deixou princípios significativos: “não quero que vocês
(filhos heteros) mexam com as filhas dos outros (pais de
famílias), porque eu não quero que mexam com as minhas”...
DEDICO!*

AGRADECIMENTOS

- ♥ Ao Criador de todas as coisas, agradeço por nos conceder a vida, e por todas as maravilhas da criação. Agradeço pela diversidade e beleza do mundo ao nosso redor, pelas experiências que nos permitem crescer e aprender, e pela oportunidade de compartilhar esse mundo com nossos semelhantes.
- ♥ A Jesus Cristo, agradeço por Seu exemplo de amor, compaixão e sacrifício. Agradeço por Seu ensinamento sobre o amor ao próximo, sobre a importância do perdão e sobre a busca pela justiça e pela paz. Sua mensagem de esperança e redenção tem sido uma luz em momentos de dificuldade, e uma inspiração para viver uma vida significativa.
- ♥ À família que construí, minha esposa, Maria José Soares Genuino, meu filho, Davi Matias Soares Genuino, e minha filha, Diana Lais Soares Genuino. Vocês trouxeram alegria e motivação à minha vida. O sorriso e o abraço afetuoso foram um combustível para meus esforços, portanto, sou grato por tê-las/o como minha maior inspiração. Eu amo vocês!
- ♥ Agradeço a todos os membros da minha família sanguínea, em especial, à minha mãe, Isabel Alves Pontes, meu pai, José Manoel Genuino (*in memoriam*), e aos/às trezes irmãos/ãs pelo apoio constante, desde da infância até os dias atuais.
- ♥ De forma especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Washington Morais de Medeiros, pela orientação dedicada e pelo constante incentivo. Sua experiência e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, além de sua disponibilidade para esclarecer minhas dúvidas e fornecer direcionamentos valiosos. Meu mais profundo agradecimento. Sua generosidade e apoio foram inestimáveis, sou-lhe imensamente grato. Obrigado! Obrigado! Obrigado!
- ♥ Agradeço também aos membros da banca examinadora, a Profa. Dra. Genoveva Batista do Nascimento e à Profa. Dra. Girlene Marques Formiga, por dedicarem seu tempo e disponibilidade à avaliação deste trabalho. Suas contribuições e sugestões são de grande relevância para aprimorar a qualidade da dissertação.

- ♥ Minha gratidão aos meus professores/as no ProfEPT/IFPB, pelo conhecimento compartilhado, e aos colegas de turma que também me apoiaram durante toda essa jornada. Também sou grato ao Instituto Federal da Paraíba – IFPB, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, por esta imensa oportunidade.

- ♥ Por fim, a minha gratidão a todas e todos funcionários/as e alunos/as que fazem a Escola Estadual em Tempo Integral Rosa Pignataro, em Nova Cruz – RN, que apoiaram esta pesquisa. Sua generosidade, recursos e suporte foram fundamentais para o sucesso deste estudo.

Gratidão a todos/as!

*“Qualquer homem pode se sentir sujeito de um
exercício de masculinidade agressiva e exploradora”.*
(DJALMA THURLER)

RESUMO

Na contextura histórico-civilizatória da sociedade patriarcal, a masculinidade hegemônica refere-se à sistemática conjuntural-normativa, cuja valoração cultural institui a dominação fálica como parâmetro de gênero, associada à força motriz da “macheza” (sexismo), cristalizando o arquétipo do “macho” e perpetrando estereótipos de gênero. Diante disso, este estudo objetiva *compreender a concepção de masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e integral, na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN*. Em termos metodológicos, a pesquisa classifica-se como aplicada, de abordagem combinada (quantitativa e qualitativa), do tipo exploratória, cuja coleta de dados deu-se por meio de um questionário misto, e cujos resultados foram interpretados à luz da análise de conteúdo. O universo foi de 306 discentes (meninos e meninas), matriculados nas duas modalidades formativas da escola: o Ensino Médio Regular Integral, e o Ensino Médio Técnico-integrado e Integral. Foi feito um recorte de 146 discentes, equivalente aos sujeitos do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, dos quais foram selecionados os alunos do sexo masculino, perfazendo uma amostra inicial de 69 discentes. Destes, responderam ao questionário 57 meninos, tornando-se esta a amostra real. Os resultados indicaram que a concepção de masculinidade hegemônica, aos poucos, está sendo (re)dimensionada, ora se desdobrando com firmeza, ora se atenuando, sinalizando masculinidades mais “livres”. Assim, o estudo revelou uma gama diversificada de concepções sobre gênero e sexualidade, a partir do paradigma da masculinidade. As atitudes variam, desde aderência fixa a estereótipos de gênero, até concepções liberal-progressistas, destacando a complexidade do tema na sociedade *cisheteroneopatriarcal*. Em consequência aos resultados, a pesquisa viabilizou um Produto Educacional na escola, tipificado como “Ciclo de Palestras”, intitulado: “*Dominadores Dominados?* a masculinidade na berlinda”, no contexto do ensino de Sociologia. Na pesquisa, conclui-se que a concepção de masculinidade entre os meninos é moldada por construções histórico-sociais e influências cultural complexas, posto que o ideário da masculinidade hegemônica se mostra persistente no imaginário coletivo, aparentemente resistente às suas verdades tradicionais.

Palavras-chave: gênero e diversidade; masculinidade hegemônica; concepção de masculinidade em meninos; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Técnico-integrado e integral.

ABSTRACT

In the historical-civilizational context of a patriarchal society, hegemonic masculinity refers to the systematic conjunctural-normative framework whose cultural valuation establishes phallic domination as a gender parameter, associated with the driving force of "chauvinist" (sexism), crystallizing the archetype of the "macho" and perpetuating gender stereotypes. In light of this, this study objective to understand the conception of masculinity in male students in the Technical-Integrated at State High School Rosa Pignataro in Nova Cruz, RN. In methodological terms, the research is classified as applied, with a combined (quantitative and qualitative) approach, of an exploratory nature. Data collection was carried out through a mixed questionnaire, and the results were interpreted through content analysis. The study involved a population of 306 students (both boys and girls) enrolled in two different educational programs at the school: Regular Full-time High School and Technical-Integrated Full-time High School. A subset of 146 students was selected, all of whom were pursuing the Technical Level Course in Computer Maintenance and Support. From this group, male students were further selected, resulting in an initial sample of 69 students. Of these, 57 boys responded to the questionnaire, making up the actual sample. The results indicated that the concept of hegemonic masculinity is gradually being redefined, sometimes asserting itself firmly and at other times softening, suggesting more "free" forms of masculinity. Thus, the study revealed a diverse range of conceptions regarding gender and sexuality, within the paradigm of masculinity. Attitudes vary, ranging from rigid adherence to gender stereotypes to liberal-progressive viewpoints, highlighting the complexity of the topic in cis-hetero-neopatriarchal society. As a result of the findings, the research facilitated the development of an Educational Product at the school, characterized as a "Lecture Series" titled: "'Dominators Dominated'? Masculinity in the Spotlight," within the context of Sociology education. The research concludes that the concept of masculinity among boys is shaped by complex historical and sociocultural constructs. The ideal of hegemonic masculinity appears to persist in the collective imagination, seemingly resistant to its traditional truths.

Keywords: Gender and Diversity; Hegemonic Masculinity; Conception of Masculinity in Boys; Professional and Technological Education; Technical-Integrated and Comprehensive High School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Universo e Amostra da Pesquisa.....	37
FIGURA 2 -	Estruturas de sustentação do machismo.....	47
FIGURA 3 -	Mapa do RN e suas mesorregiões.....	108
FIGURA 4 -	Número de escolas que ofertam Ensino Médio por DIREDS no RN.....	110
FIGURA 5 -	Número de matrículas no Ensino Médio Regular e Técnico no Estado do Rio Grande do Norte/RN, em 2022.....	111
FIGURA 6 -	Cidade de Nova Cruz destacado no mapa do Estado do Rio Grande do Norte.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Sistematização e operacionalização da pesquisa a partir da racionalização de categorias.....	40
QUADRO 2	- Eixos temáticos do Produto Educacional.....	43
QUADRO 3	- Etapas do Produto Educacional (PE).....	44
QUADRO 4	- Sobre os objetivos profissionais futuros dos alunos.....	134
QUADRO 5	- Sobre as diferenças entre “ser homem” e “ser mulher”.....	140
QUADRO 6	- Perspectivas sobre a manifestação de sentimentos e emoções pelos homens.....	146
QUADRO 7	- Espaços de diálogo na escola sobre o significado de “ser homem”.....	149
QUADRO 8	- Concepção sobre transição de gênero e nome social.....	151
QUADRO 9	- Concepção sobre o combate ao preconceito de gênero pela escola.....	155
QUADRO 10	- Sobre o suporte à equidade de gênero na educação.....	157
QUADRO 11	- Sobre a natureza da profissão técnica em formação no Ensino Médio, e a divisão entre os gêneros.....	161
QUADRO 12	- Sobre a carreira profissional para o homem.....	164
QUADRO 13	- Sobre profissões e masculinidade.....	167
QUADRO 14	- Modelos de sucesso profissional na perspectiva dos meninos.....	166

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Taxas de distorção de idade no Ensino Médio por sexo.....	24
GRÁFICO 2	- Os cinco cânceres com maiores taxas de mortalidade a cada 100.000 homens brasileiros de 2000 a 2020.....	25
GRÁFICO 3	- Porcentagem de detentos em prisões físicas por faixa etária.....	26
GRÁFICO 4	- Distribuição dos crimes violentos entre os gêneros.....	27
GRÁFICO 5	- Taxa padronizada de mortalidade por homicídio segundo sexo da vítima. Brasil, 2000 a 2019.....	28
GRÁFICO 6	- Taxa padronizada de mortalidade por lesões de trânsito, segundo sexo da vítima. Brasil, 2000 a 2019.....	28
GRÁFICO 7	- Taxa padronizada de mortalidade por suicídio, segundo sexo da vítima. Brasil, 2000 a 2019.....	30
GRÁFICO 8	- Taxa de homicídios por 100 mil mulheres nas UFs (2019).....	77
GRÁFICO 9	- Preferência dos estudantes masculinos em relação ao nome social.....	116
GRÁFICO 10	- Distribuição da faixa etária dos participantes da pesquisa.....	117
GRÁFICO 11	- Percentual de alunos do sexo masculino por turma no Ensino Médio Técnico-integrado e Integral na escola pesquisada.....	119
GRÁFICO 12	- Distribuição da autodeclaração étnico-racial dos respondentes.....	119
GRÁFICO 13	- Autoidentificação de gênero dos respondentes da pesquisa.....	121
GRÁFICO 14	- Orientação sexual e/ou a manifestação da sexualidade dos respondentes.....	123
GRÁFICO 15	- Estado civil e relacionamento amoroso dos respondentes.....	124
GRÁFICO 16	- Situação de moradia/arranjo familiar dos sujeitos.....	125
GRÁFICO 17	- Sobre a possibilidade de paternidade dos respondentes da pesquisa.....	127
GRÁFICO 18	- Distribuição de renda familiar dos participantes da pesquisa.	129
GRÁFICO 19	- Percentual de famílias dos sujeitos da pesquisa que recebem recurso do Programa Bolsa Família.....	130
GRÁFICO 20	- Percentual de estudantes que trabalho atualmente.....	131
GRÁFICO 21	- Percentual de estudantes com experiência em trabalho remunerado.....	133
GRÁFICO 22	- Figura representativa de liderança na família.....	136
GRÁFICO 23	- Concepções distintivas entre “ser homem” e “ser mulher”.....	138
GRÁFICO 24	- Concepção sobre a normalização de formas de violência nas relações binárias de gênero (homem/mulher).....	142
GRÁFICO 25	- Satisfação com a identidade de gênero masculino – “ser homem”.....	143
GRÁFICO 26	- Concepção sobre a assertiva sociocultural de que “homem não chora”...	145
GRÁFICO 27	- Referente à discussão sobre a masculinidade na escola.....	147
GRÁFICO 28	- Concepção sobre a relação entre “sexo” e “gênero”.....	150
GRÁFICO 29	- Concepção sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo e/ou gênero.....	153
GRÁFICO 30	- Concepção sobre se estudar na escola tem a mesma importância para homens e mulheres.....	156
GRÁFICO 31	- Concepção sobre o estudo como forma de se encaixar no mercado de trabalho ou como forma de entender o mundo.....	158
GRÁFICO 32	- Manutenção e suporte em informática como atividade profissional mais “masculina”.....	159
GRÁFICO 33	- Perspectiva de ter uma mulher como chefe.....	162
GRÁFICO 34	- Sobre a perspectiva de ser homem influencia as escolhas na carreira profissional.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE: Conselho Nacional de Educação
DIREDE: Diretoria Regional de Educação
EETI : Escola Estadual em Tempo Integral
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
EPI: Equipamento de Proteção Individual
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFPB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
MEC: Ministério da Educação
PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PROFEPT: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEEC - RN: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte do Rio Grande do Norte
SIGEDUC: Sistema Integrado de Gestão da Educação
SIMAIS: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
SISDEPEN: Sistema Nacional de Informações Penais
SISTEC: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	(DI)LEMAS DA MACHEZA: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	17
1.1	RELEVÂNCIA DO FENÔMENO DE ESTUDO.....	19
1.2	OBJETIVOS.....	21
1.2.1	Objetivo geral.....	21
1.2.2	Objetivos específicos.....	22
1.3	ESTRUTURA DO DISCURSO: A DIDÁTICA DO TEXTO.....	22
2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	23
2.1	ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
2.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	31
2.2.1	Quanto à classificação.....	31
2.2.2	Quanto à abordagem.....	32
2.2.3	Quanto à tipologia da pesquisa.....	33
2.3	UNIVERSO, AMOSTRAGEM E AMOSTRA.....	33
2.3.1	Quanto ao universo da investigação.....	34
2.3.2	Quanto à amostragem da pesquisa.....	35
2.3.3	Quanto à amostra do estudo.....	36
2.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	38
2.5	PERSPECTIVA DE ANÁLISE/INTERPRETÇÃO DE RESULTADOS.....	39
2.6	IDEAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: (ARTE)MANHAS DA MASCULINIDADE NA ESCOLA.....	41
2.6.1	Dimensões didático-pedagógicas do produto educacional.....	41
2.6.2	Tipologia do PE escolhido.....	42
2.6.3	Estruturação do PE: fases do planejamento.....	42
2.6.4	Execução do PE: pensando a aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).....	43
2.6.5	Avaliação do PE.....	44
3	MASCULINIDADE HEGEMÔNICA COMO DOMINAÇÃO MASCULINA: POSTULADOS ANDROCÊNTRICOS DA SOCIEDADE PATRIARCAL.....	46
3.1	O SISTEMA PATRIARCAL E O JOGO ARBITRÁRIO DE FORÇAS NA DIVISÃO SEXO-GÊNERO.....	48
3.2	A OPERACIONALIDADE DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA COMO TENTÁCULO PATRIARCAL.....	57
3.3	O SURGIMENTO DOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	64
3.4	VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: O PRIMADO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA SOB OS ARTIFÍCIOS DA DOMINAÇÃO MASCULINA E PATRIARCAL.....	75
3.4.1	A hegemonia masculina como engrenagem da masculinidade hegemônica.....	76
3.5	A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA COMO DOMINÂNCIA HETEROCISMACHOBRANCOSEXISTA.....	78
4	SEMEANDO UTOPIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): A FORMAÇÃO ONMILATERAL DA “JUVENTUDE-TRABALHADORA” COMO IDEÁRIO FORMATIVO DA “JUVENTUDE-CIDADÃ.....	89
4.1	FORMAÇÃO INTEGRAL E OMNILATERAL COMO BASES DA EPT.....	95

4.2	“GERAÇÃO Z” COMO “GERAÇÃO <i>PONTOCOM</i> ”: O DESAFIO DA ESCOLA NA ERA DOS NATIVOS DIGITAIS	98
4.3	“ENREDOS POTIGUARES”: LEGADO DE EDUCAÇÃO E GÊNERO NO CENÁRIO SÓCIOPOLÍTICO E CULTURAL DO RIO GRANDE DO NORTE.....	107
4.3.1	O esforço pela escolarização de jovens trabalhadores/as potiguares: a política estadual de Educação Profissional e Tecnológica	109
4.3.2	O Ensino Médio Técnico-integrado e integral no Agreste Potiguar: o município de Nova Cruz – RN.....	111
5	A CONCEPÇÃO SOBRE MASCULINIDADE EM MENINOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL.....	114
5.1	PERFIL DOS MENINOS MATRICULADOS NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA, NA FORMA ARTICULADA INTEGRADA EM TEMPO INTEGRAL, NO CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO.....	115
5.2	DISTINÇÕES SOBRE MASCULINIDADE COMO REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO PELOS ESTUDANTES, A PARTIR DE SUA TAXONOMIA TEÓRICA.....	136
5.3	“ <i>DOMINADORES DOMINADOS</i> ”? A MASCULINIDADE NA BERLINDA” – SEMINÁRIO PARA O ENSINO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL.....	168
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
	REFERÊNCIAS.....	226
	APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	232
	APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (MAIORES DE IDADE).....	237
	APÊNDICE C: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (MENORES DE IDADE).....	239
	APÊNDICE D: FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	241
	ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	243

1 (DI)LEMAS DA MACHEZA: PRIMEIRAS PALAVRAS

As múltiplas formas que o patriarcado, como sistema de poder, demanda seu controle, institui um tipo de dominação: a *masculinidade hegemônica*, uma pragmática sexista, constituinte de mentalidades, comportamentos e ações arraigados, edificantes do machismo estrutural, cuja dinâmica impregna a negação sobre a diversidade e a aceção sobre as diferenças.

Poderíamos dizer que masculinidades são composições performático-discursivas atribuídas ao sexo fálico, as quais se manifestam através de narrativas cujas prescrições propagam sua autoridade sobre os subjulgados (os gêneros subalternos), além da própria autoinfluência e autossuficiência preponderantes à sua constante e insistente (re)produção.

Não é à toa que, de acordo com tal sistemática, a masculinidade hegemônica exige uma forma de *ser-estar* que intenta comandar as formas de vida, e seu processamento finca-se de maneira tão natural que seus ideais incrustam-se como *razão de ser*, encurralando os caminhos para aqueles homens, mulheres e demais gêneros plurais que a relegam e/ou se posicionam fora deste destino.

Nesse aspecto, é possível afirmar que a história da humanidade constituiu-se a partir da ideia de *macheza*, *branquitude*, *heterossexualidade*, *eurocentrismo* e *ocidentalismo colonialistas*, cujas dimensões e consequências histórico-políticas e ideológicas no Brasil contemporâneo são retratadas por Tiburi (2020) como “turbotecnomachonazifascismo”.

A supremacia desta força mobiliza-se para impor os arbítrios de seus mecanismos de ação e controle sobre a realidade histórico-cultural e, conseqüentemente, a compreensão das coisas no mundo, inclusive de pessoas “diferentes”, ou seja, aquelas que não se enquadram nos delineamentos “ideiais” entre gênero e etnia, seja por condição biológico-fisiológica e/ou por circunstâncias sócio-comportamentais e culturais.

Especificamente, o conjunto de destrezas condizente com a “macheza” forma, pois, o sistema de poder do machismo, um fenômeno autogerador, autoconstituente e autolegitimável, retroalimentado por suas próprias entranhas, ou seja, nutrido pelas demandas intrínsecas à implementação de seu legado e à manutenção da ordem estabelecida como condizente aos seus próprios interesses e à sua própria reprodução.

Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) classificam o machismo como o “chauvinismo masculino”, a ideia segundo a qual a superioridade da macheza (hiper)dota o homem de qualidades sexuais e de gênero sem precedentes, e cujo arquétipo de “macho” é autolouvável e inquestionável como valor, condição e padrão androcêntricos. O machismo, pois, é um tipo de

sexismo que discrimina e desqualifica pessoas diferentes de seu quadro regulador, isto é, aqueles sujeitos que não atendem às qualificações biológicas de sexo, a exemplo das mulheres, além dos sujeitos que não seguem as prescrições de gênero e/ou de manifestação convencional da sexualidade, a exemplo de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queers*, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binárias, dentre outras expressões sexuais e identidades de gêneros plurais (LGBTQIAPN+).

Tal sistema de poder cristaliza-se na base das convenções da tradição sociocultural, bem como no funcionamento de instituições, a exemplo da família, da escola, da igreja, do Estado etc. Arraigado nas formas de *pensar-agir* e nas formas de *ser-estar*, o sistema de poder da *macheza* demanda o *machismo*, ou seja, a lógica de manifestação prática do próprio sistema, através da qual se determinam comportamentos individuais e coletivamente válidos para aquelas pessoas que detém o *pênis*, o símbolo fálico que corresponde ao instrumento do próprio poder.

Diante disso, podemos dizer que as manifestações do machismo consolidam-se não somente como uma (in)diferença de gênero que marca os contornos da masculinidade tradicionalista, mas como um condutor de forças segregacional e imponente, que se espraia como dinâmica fundante, isto é, como lógica arquetípica que, por sua vez, demanda a formação do que se concebe como *masculinidade hegemônica*.

Sob as estruturas funcionais destas narrativas, a masculinidade hegemônica “institui e impõe a heterossexualidade como única possibilidade legítima, negando a diversidade sexual e de gênero” (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009, p. 33). Em complemento, as autorias supra enfatizam ainda que tal fenômeno associa-se diretamente aos seguintes aspectos: *a)* à *hegemonia masculina* – mentalidades e práticas legítimas das formas de dominação que se propagam através de instituições como “a família, o governo, o militarismo, o capitalismo corporativista” etc.; e *b)* ao *dividendo patriarcal* – o privilégio outorgado aos homens, cujos benefícios naturalizam formas de agressividade e de opressão às mulheres e a pessoas LGBTQIAPN+.

A (re)produção do espírito da *macheza* e da pragmática do machismo comanda a atmosfera das inter-relações socioculturais, e se espraia em infindáveis formas de dominação histórica que, muitas vezes, faz do próprio homem (o macho) vítima de seus próprios desígnios. Em outros termos, a *macheza* e o machismo perfazem uma das armas mais mortais da humanidade, cuja munição é constantemente repostada pelo ego, pelo orgulho fálico, pela virilidade e sua demonstração de força e agressividade aos pares e aos demais gêneros, pela intolerância às diferenças, pelo senso de poder etc.

Consequentemente, podemos dizer que é esse imperativo de conduta que permeia o desenvolvimento da masculinidade dos jovens, condicionados pela avalanche da cultura patriarcal. O caráter histórico desse processo não permite que façamos uma leitura coerente das suas características, sem antes considerar as bases culturais vigentes e, como aponta Santos (2007), no Brasil, a masculinidade hegemônica esteve vinculada à imagem do homem autossuficiente. Assim, as expressões de masculinidade de jovens da geração Z¹ (que ainda encontra-se no Ensino Médio) possuem particularidades singulares, apontando para a necessidade de estudar o comportamento desses sujeitos.

Dito isso, o presente estudo tem por objetivo compreender a concepção sobre masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e integral, na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN. Esta perspectiva conduziu à curiosidade e à ousadia para delinear tal enredo como fenômeno de estudo no cenário da educação, cujas especificidades que justificam a relevância desta pesquisa detalharemos a seguir.

1.1 RELEVÂNCIA DO FENÔMENO DE ESTUDO

Nas salas de aula do Ensino Médio, denotamos que vários padrões sociais devem ser problematizados, sobretudo definições prévias de conceitos que permeiam o convívio em sociedade – como o conceito de gênero – e os comportamentos derivados destes elementos, em razão da perspectiva da masculinidade hegemônica.

Ao passo que os discentes manifestam seus imperativos de conduta no meio educativo, desafiando docentes, gestores e agentes pedagógicos diante de um aparente choque geracional, estes profissionais precisam estar preparados para lidar com tal fenômeno de maneira adequada, visando conferir a estes alunos as ferramentas intelectuais necessárias para que então protagonizem o próprio desenvolvimento cognitivo em sociedade.

Com isso em mente, surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa baseada no comportamento dos indivíduos homens considerando o contexto do ambiente escolar. Nesse sentido, abordar a temática da masculinidade hegemônica foi uma maneira de, além de melhor definir o público pesquisado, aproximar o cerne da pesquisa das vivências do pesquisador, em

¹ A chamada “Geração Z” compreende os indivíduos nascidos entre 1995 e 2009 (Marques, 2017). Ainda segundo Marques (2017), conforme discutido mais à frente, essa geração destaca-se pela forte afinidade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), muitas vezes, associada à efemeridade e liquidez dos meios digitais (Lévy, 2018). Além disso, atualmente, parte considerável dessa geração ainda está finalizando o Ensino Médio e ingressando no mercado de trabalho.

prol de proporcionar maior sensibilidade a situações pontuais relacionadas a esse tópico que podem ocorrer durante a execução da pesquisa.

Como homem e profissional da educação, esta pesquisa entorna um contexto diretamente associado à vida e trabalho que praticamos e será de grande proficuidade na ampliação das capacidades profissionais e sociais exigidas no cotidiano destas atividades.

O processo civilizatório, dentro do estruturalismo patriarcal, fora transmitido de forma coletiva, através de um processo intensivo de reprodução, nas projeções sociais, disseminando, dia após dia, a supremacia masculina e as discriminações de gênero.

Concordando com Palfrey e Gasser (2011, p. 31), é perceptível a congruência entre as “identidades online e offline dos jovens, independentemente de sua categoria de Nativos Digitais ou não”. Esta interconexão reforça a necessidade de compreender o processo de formação identitária, especialmente no contexto do sistema patriarcal, mencionado anteriormente. Nesse contexto, as identidades online também podem (re)produzir os reflexos e extensões das identidades socioculturais permeadas pelas normas de gênero – faces de uma mesma moeda.

Reafirmando este pensamento, Palfrey e Gasser (2011, p. 31) incrementam o seguinte:

Estudos da formação da identidade online apontam consistentemente para o fato de que os jovens, sejam ou não Nativos Digitais, tendem a expressar suas identidades online de maneira muito parecida com as que realmente têm, e de maneiras que são consistentes com suas identidades no espaço real.

Em relação ao problema, faz-se necessário que ações sejam trabalhadas nas escolas, de modo que, no processo de concepção, desconstrução e reconstrução da masculinidade não venhamos reproduzir pensamentos puramente centrados num ideal de figura masculina ultrapassada, que em nada contribuem para a transformação social. As dinâmicas sociais que apresentam tais características estão espalhadas em torno de contingentes sociais, como na formação familiar, no processo de socialização e nas relações de trabalho, permeando ambientes reais e virtuais nos diversos contextos habitados por seres humanos.

A desconstrução desse modelo de relação já naturalizado é, essencialmente, um trabalho contínuo. Nessa perspectiva, a educação, através dos processos de ensino-aprendizagem, pode ser um caminho ideal para as mudanças possíveis. Diante do cenário posto, esta pesquisa surge da necessidade de entender melhor tal fenômeno em torno do qual a escola, como gênese formal dos processos de ensino-aprendizagem, está imbuída e é co-responsável por abraçar e pedagogizar as múltiplas faces da realidade vivida, sem mascará-la.

Ao pesquisar sobre masculinidade, aflora a intenção de compreender as dinâmicas de gênero e como são abordadas na sociedade as questões relacionadas à desigualdade de gênero, violência de gênero, estereótipos prejudiciais, relações interpessoais, patriarcalismo, machismo e outros aspectos que afetam a vida de mulheres e homens, bem como surge o desejo de promover mudanças positivas na sociedade e contribuir para a construção de uma cultura mais igualitária e inclusiva.

Além disso, como pedagogo/professor, (re)pensar a prática profissional a partir de contribuições efetivamente significativas para o processo de ensino-aprendizagem é um exercício de zelo fundamental pela qualidade do processo educativo que ocorre com a minha atuação. Assim, busco fomentar o diálogo e a reflexão crítica que possa contribuir para uma maior conscientização dos/as alunos/as sobre suas próprias concepções de masculinidades, bem como para a desconstrução de padrões e promoção de relações de gênero mais igualitárias.

No âmbito desta pesquisa, podemos encontrar apoio e contribuir com o ProfEPT, na linha de pesquisa em Práticas Educativas, Educação Profissional e Tecnológica, assim como o eixo inclusão e diversidade, que implica participar ativamente do processo de produção científica, realizar estudos e pesquisas que busquem identificar práticas educativas inovadoras, promover a igualdade de gênero, combater a violência assistida e promover a inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua origem, gênero, identidade de gênero, orientação sexual ou qualquer outra característica.

Portanto, nesta pesquisa, a reflexão sobre a masculinidade hegemônica na sala de aula busca instigar os/as estudantes a pensarem sobre a importância da igualdade de gênero e da promoção de uma cultura de respeito e tolerância em relação às diferenças. Essa abordagem contribui para desafiar os estereótipos de gênero, desconstruir normas opressivas e formar estudantes conscientes e atuantes na promoção da igualdade de gênero.

Nesse aspecto, a pesquisa busca cumprir suas metas e alcançar seus resultados, a partir dos seguintes objetivos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

- Compreender a concepção de masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e Integral, na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN.

1.2.2 Objetivos específicos

- Construir o perfil dos meninos matriculados no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na forma articulada integrada em tempo integral;
- Dimensionar as distinções sobre masculinidade como representação de gênero pelos estudantes;
- Promover um “Ciclo de Palestras” (seminário escolar), como Produto Educacional decorrente da pesquisa, no contexto do ensino de Sociologia, ofertado para docentes/discentes e demais agentes educacionais da escola referida.

1.3 ESTRUTURA DO DISCURSO: A DIDÁTICA DO TEXTO

Como construção discursiva, o texto da dissertação foi construído em distintas partes, cada qual com o intuito de assegurar a didática e a lógica específicas para a inteireza da produção. Sendo assim, o texto encontra-se distribuído da seguinte forma:

No segundo capítulo, intitulado “Metodologia da pesquisa”, descrevemos os processos lógico-metodológicos desenvolvidos pela investigação, as ferramentas utilizadas e os procedimentos adotados em seu desenvolvimento, com destaque para o estado da arte do problema de pesquisa, a caracterização, a abordagem e a tipologia da investigação, bem como o universo/amostra, o instrumento de coleta de dados e o planejamento do produto educacional.

No terceiro capítulo, intitulado “Masculinidade hegemônica como dominação masculina: postulados androcêntricos da sociedade patriarcal”, dialogamos com teóricos/as sobre o conceito de masculinidade hegemônica. Abordamos o sistema patriarcal, o papel da masculinidade hegemônica como tentáculo do patriarcado, e o surgimento dos estudos de gênero. Também discutimos a violência simbólica, sob os artifícios da dominação masculina e patriarcal.

No quarto capítulo, intitulado “Semeando utopias na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): a formação omnilateral da ‘juventude-trabalhadora’ como ideário formativo da ‘juventude-cidadã’”, exploramos a utopia da formação integrada como uma das bases da EPT, integrando o desenvolvimento profissional com a formação humana e cidadã. Também discutimos a geração z e seus desafios na era digital, além de situarmos educação e gênero no contexto do Rio Grande do Norte.

No quinto capítulo, intitulado “Concepção sobre masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e Integral, na Escola Rosa Pignataro, em Nova Cruz – RN”, apresentamos os resultados da pesquisa, incluindo o perfil dos meninos matriculados no Curso Técnico-Integrado e Integral em Manutenção e Suporte em Informática, bem como suas concepções sobre masculinidade. Além disso, concluímos o capítulo com o produto educacional intitulado “*Dominadores Dominados?* a masculinidade na berlinda”.

Nas considerações finais, destacamos aspectos relevantes da pesquisa, com relevo ao apelo para que a escola encampe a causa de gênero e sexualidade como dimensão humana nas discussões e reflexões pedagógicas, interpostas como princípio político e de gestão educacional, apoiando a capacidade de ressignificação dessas questões ao longo do tempo.

Com base nisso, a seguir, o texto dá seguimento à discussão, especificando o capítulo referente à metodologia da pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, estabelecemos como foram realizadas todas as etapas da pesquisa, quais ferramentas foram utilizadas e quais procedimentos foram empregados em seu desenvolvimento. Assim sendo, a estrutura textual do capítulo foi subdividido em seções, conforme se segue.

2.1 ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA

Não é difícil notar as dificuldades que as vigentes concepções de masculinidade geram na vida de homens e mulheres. De fato, ao passo que os impactos negativos dessas estruturas afetam diversas áreas da vida em sociedade, torna-se comum que ignoremos os sinais gritantes de uma nociva disparidade de gênero. Nesta sessão, abordaremos alguns dos problemas sociais relacionados a questões de gênero que, no senso comum, não possuem qualquer ligação imediata.

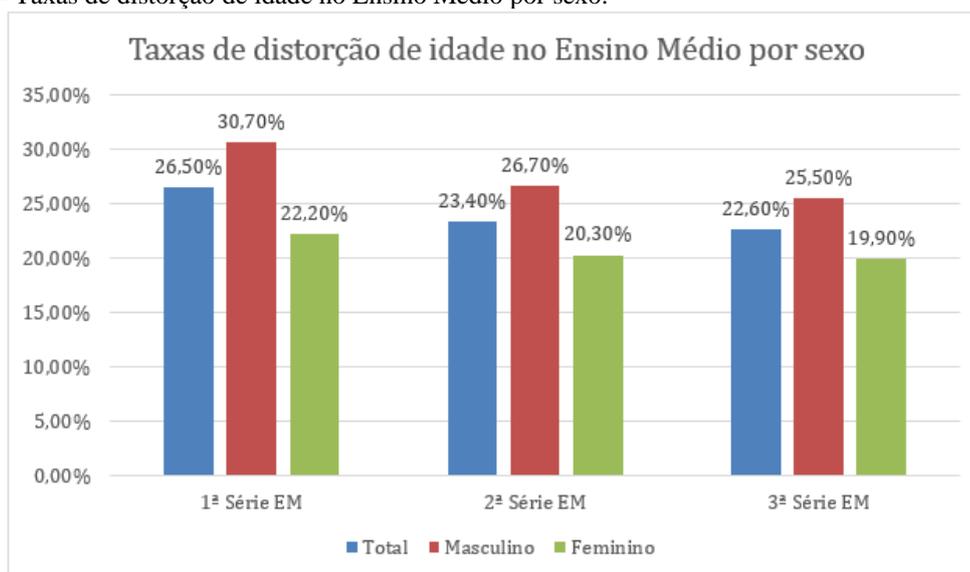
Uma vez que a educação e o ensino são partes centrais desse estudo, nada mais justo do que iniciarmos enveredando por suas matizes para refletirmos sobre problemas de gênero. Para isso, reunimos circunstâncias da realidade, por intermédio de fontes atuais, que pormenorizam enredos de gênero na sociedade patriarcal.

A princípio, segundo dados do INEP (2022), o número de alunos/as matriculados/as em escolas públicas, unindo Ensino Fundamental e Médio, gira em torno dos 47 milhões e 300

mil discentes, dos quais 31,2% estudam em escolas estaduais. Em 2022, somente nas turmas de Ensino Médio de escolas públicas, foram registrados quase 7,9 milhões de matrículas, 84,2% delas na rede estadual.

Isso posto, podemos observar o Gráfico 1, que apresenta os índices de distorção de idade, ou seja, as taxas de alunos com idades acima do ideal para suas séries, em cada ano do Ensino Médio regular.

Gráfico 1 - Taxas de distorção de idade no Ensino Médio por sexo.



Fonte: INEP (2022).

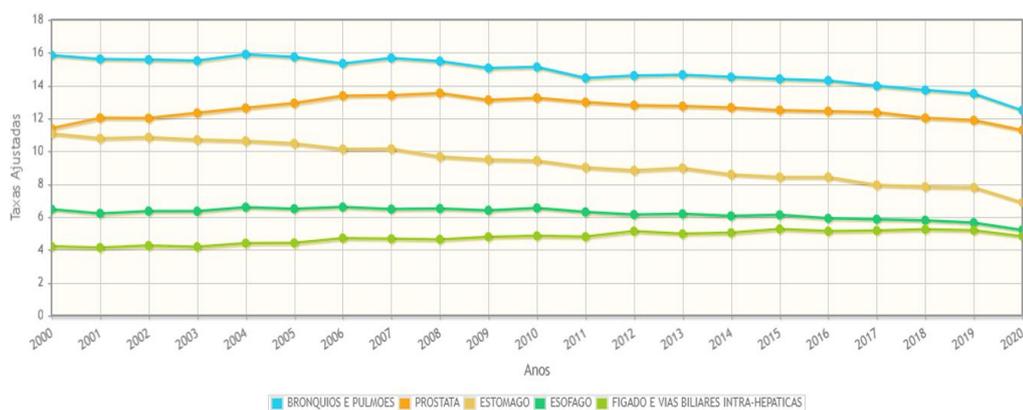
A perceptível diferença das taxas de distorção de idade entre indivíduos do sexo masculino e feminino torna-se ainda mais evidente aqui. A disparidade mais gritante se dá logo na primeira série, em que os alunos homens possuem 8,5% a mais chances de estarem numa série anterior à que deveriam, quando comparados às mulheres (INEP, 2022). O decréscimo progressivo de todas as taxas descritas no gráfico é, sem dúvida, um fenômeno curioso, que pode ter relação com a evasão escolar de alunos e alunas.

De fato, pode-se destacar que os alunos homens têm maior tendência a desertar a escola precocemente. Observando dados do IBGE (2010), no início da última década, mais de 41% dos homens entre 18 e 24 anos não havia concluído e nem estava matriculado no Ensino Médio, contra menos de 32% das mulheres no mesmo ano. Ainda neste período, cerca de 29% dos homens na faixa-etária citada frequentava escola, contra quase 32% das mulheres (IBGE, 2010).

Enveredando por outros setores da sociedade, por um momento, podemos visualizar problemas que se comportam de maneiras diferentes quando comparados entre os

sexos/gêneros. Um dos exemplos dessa situação é a taxa de mortalidade medida para certos tipos de câncer, sobre a qual há notória diferença entre o tipo de tumor que mais mata homens e mulheres. Segundo dados do INCA (2022), foram contabilizados mais de 360 mil casos novos de câncer em mulheres, contra cerca de 340 mil em homens. Como observado no Gráfico 2, o câncer de próstata foi o segundo tipo com maior número de óbitos entre pacientes homens, abaixo somente do câncer de pulmão, durante as duas últimas duas décadas.

Gráfico 2 - Os cinco cânceres com maiores taxas de mortalidade a cada 100.000 homens brasileiros, de 2000 a 2020.



Fonte: INCA(2020).

Claro, não é possível simplesmente atribuir dada taxa de mortalidade do câncer de próstata puramente a fatores sociais. Não é o nosso objetivo renegar outras variáveis que afetam a situação. Contudo, podemos afirmar que, segundo Santos (2007), a perpetuação de uma matriz machista no Brasil também apresenta projeções no modo como homens tomam – ou não – cuidados com a própria saúde. A não realização do exame de próstata, responsável por identificar esse tipo de câncer ainda nos seus estágios iniciais, por exemplo, pode muito bem ser uma dessas projeções, inclusive, uma que explicaria parte do problema.

Uma outra singularidade desse gráfico é a frequência com a qual homens são afetados pelo câncer de pulmão. Sabe-se que essa doença está fortemente associada com hábitos nocivos aos pulmões, como o tabagismo e a exposição prolongada a poluentes aéreos. Comparando os dados femininos, é possível perceber que as mulheres não apresentam esse problema com tamanha intensidade.

Com efeito, na questão da segurança pública, é possível perceber uma disparidade gritante, na distribuição entre os sexos, do impacto de problemas relacionados à criminalidade. O perfil da população carcerária no Brasil, tanto de homens quanto de mulheres, está

relacionado a diversos fatores complexos e multifacetados, e o machismo pode ser um dos elementos nocivos que vitimiza o próprio homem, e o conduz ao cárcere.

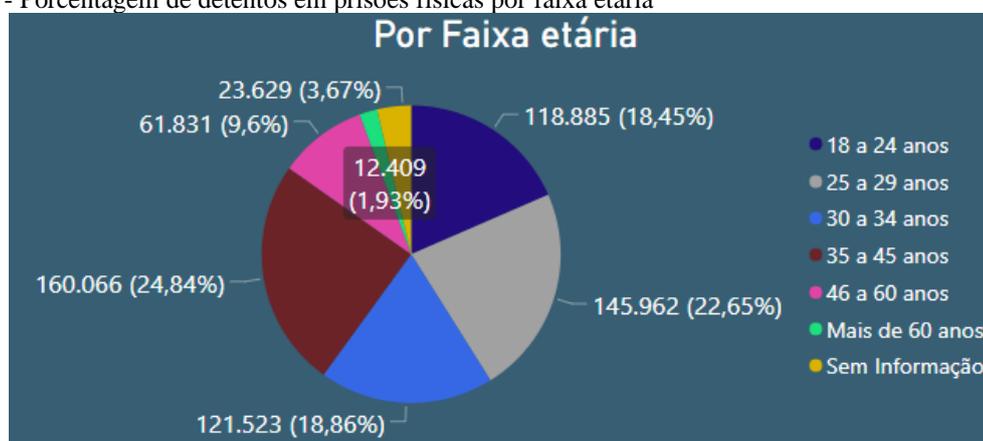
Em outras palavras, no caso dos homens, o machismo pode influenciar nas altas taxas de encarceramento masculino, uma vez a masculinidade tóxica pode levar a comportamentos agressivos, violentos e autodestrutivos, que podem resultar em crimes e prisões. Além disso, a dificuldade na permanência e no acesso à educação de qualidade, associada à falta de oportunidades para o trabalho, estreitam o caminho para a marginalização social, o que pode levar os homens a se envolverem em atividades criminosas, como uma forma de busca por *status*, poder e dinheiro, em conformidade com as expectativas sociais de masculinidade.

Segundo dados sobre a totalidade de pessoas privadas de liberdade em penitenciárias brasileiras, cerca de 95,75% da população é constituída por homens, um número correspondente a 616.930 mil presos do sexo masculino, contra 27.375 mil detentas mulheres (SISDEPEN, 2023).

Desse modo, à medida que consideramos apenas as prisões do Estado do Rio Grande do Norte, o índice corresponde a 7.290 pessoas detentas em penitenciárias, das quais a taxa de presos homens é de mais de 95%, totalizando 6.976 homens. Especificamente para o município de Nova Cruz – RN, todos as atuais 241 pessoas detentas são do sexo masculino (SISDEPEN, 2023).

Podemos observar o Gráfico 3, de acordo com com a SISDEPEN (2023), o percentual de detentos por faixa etária:

Gráfico 3 - Porcentagem de detentos em prisões físicas por faixa etária



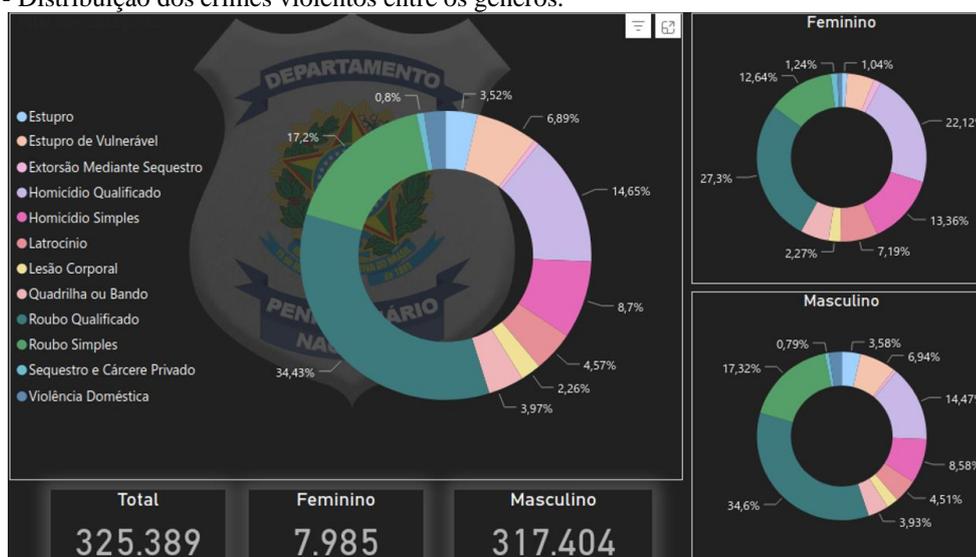
Fonte: SISDEPEN (2023).

Assim sendo, é visível que quase metade dos presos no Brasil (cerca de 41,10%) tem entre 18 e 29 anos. É de se assimilar que, dada a vasta predominância do sexo masculino na penitenciária, quase todos esses presos – jovens adultos – são homens (SISDEPEN, 2023).

Destacando agora a tipificação dos crimes, constata-se que quase metade de todos os presidiários brasileiros detidos por crimes hediondos foram presos por tráfico de drogas (48,51%). Proporcionalmente, mulheres são mais presas por esse crime do que homens, contabilizando 61,66% das detenções de mulheres, contra 47,71% de homens. (SISDEPEN, 2023).

Dentre esse e outros delitos, podemos analisar à parte os índices de criminalidade voltados à violência física e letal. Dentre os presos por crimes violentos, destaca-se uma distribuição de 7.985 mulheres, contra 317.404 homens (SISDEPEN, 2020), como visto no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição dos crimes violentos entre os gêneros.



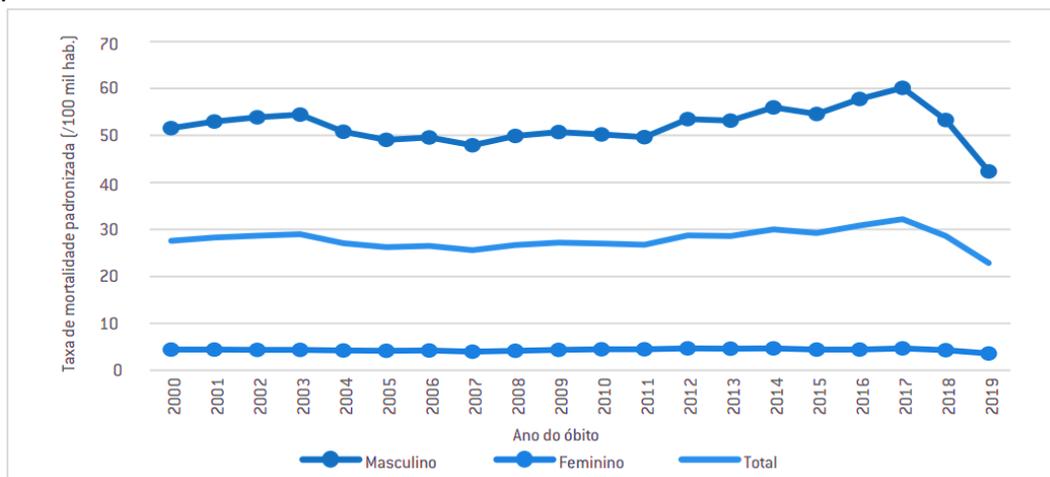
Fonte: SISDEPEN (2020).

A amplitude dessa diferença supera o que poderíamos chamar de “assustador”. O crime desta classificação mais recorrente, em ambos os gêneros, é o “roubo qualificado”.

Tais dados são fortes indícios de que as disparidades de gênero são variáveis determinantes em muitas situações sobre criminalidade no Brasil, portanto, possuem caráter importantíssimo para a compreensão e resolução de tais problemáticas na questão de gênero, com destaque para a masculinidade hegemônica.

Dados do Ministério da Saúde mostram a taxa de mortalidade por homicídios no Brasil, levando em consideração o sexo/gênero das vítimas. De acordo com o Gráfico 5, em sua maioria, as vítimas por homicídio são do sexo masculino, conforme segue.

Gráfico 5 - Taxa padronizada de mortalidade por homicídio, segundo o sexo/gênero da vítima, no Brasil, de 2000 a 2019.



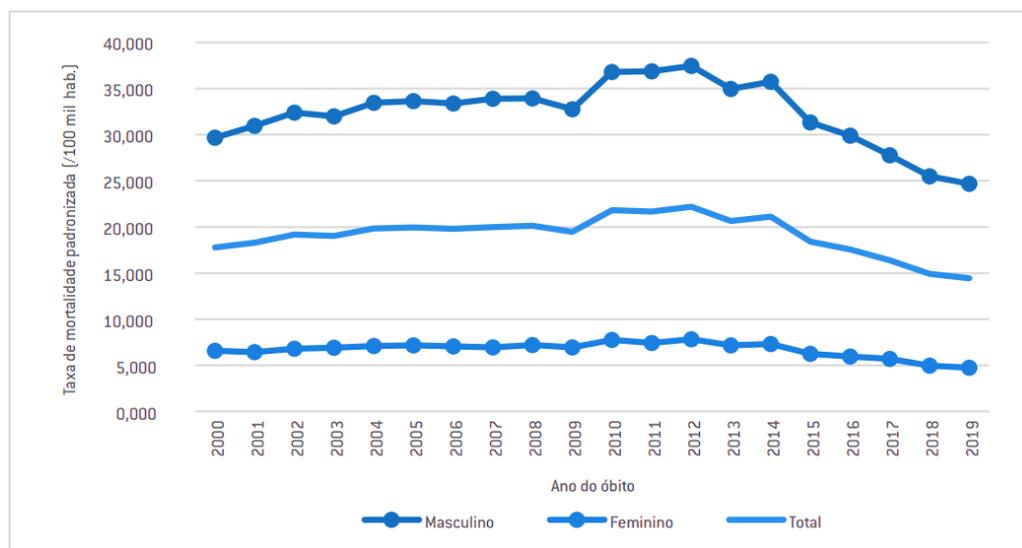
Fonte: Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM/CGDANT/SVS/MS) (2021).

No ano de 2019, 91,7% dos óbitos por homicídios registrados no Brasil foram de homens, totalizando 43.614 casos, sendo a taxa de mortalidade para homens de 42,4 óbitos a cada 100 mil habitantes. Já, para as mulheres, essa taxa foi de 3,6 óbitos a cada 100 mil habitantes no mesmo ano (SIM/CGDANT/SVS/MS, 2021).

Desde quando começou o monitoramento pelo Ministério da Saúde (MS), no período de 2000 a 2019, observou-se que a mortalidade por homicídios foi sempre maior para o sexo masculino. É importante ressaltar que nem todos os homens são violentos ou praticam homicídios, mas existem dinâmicas sociais associadas à masculinidade e ao machismo que podem incidir em taxas mais altas de homicídios envolvendo homens.

O gráfico a seguir, obtido nos documentos do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM-MS), traz dados sobre mortalidade por lesões de trânsito, e mostra a evolução de óbitos no Brasil com base no sexo/gênero das vítimas. Em 2019, os homens foram as vítimas da maioria dos óbitos (77,6%), totalizando 24.798. Isso resultou em uma taxa de mortalidade de 24,7 óbitos por 100 mil habitantes para o sexo masculino. Em contraste, a taxa de mortalidade por 100 mil habitantes para o sexo feminino foi de 4,7 óbitos no mesmo período. Essa tendência foi observada ao longo de todos os anos analisados, de 2000 a 2019, indicando que a quantidade de mortes no trânsito tem sido maior entre os homens.

Gráfico 6 - Taxa padronizada de mortalidade por lesões de trânsito, segundo o sexo/gênero da vítima, no Brasil, de 2000 a 2019.



Fonte: Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM/CGDANT/SVS/MS) (2021).

Embora as múltiplas manifestações do machismo possam desempenhar um papel (in)direto na segurança do trânsito, especialmente em relação às normas de gênero relacionadas ao comportamento, faz-se necessário considerar o quanto a masculinidade hegemônica pode vitimizar pessoas no trânsito, em função do comportamento/ações dos homens (ego, condução imprudente, disputa, agressividade, excesso de velocidade, embriaguez ao volante, desrespeito à sinalização etc.).

No entanto, é importante destacar que a segurança no trânsito é um problema que afeta a todos/as, independentemente do gênero, e requer cuidados que envolvem melhorias na infraestrutura viária, educação para a segurança no trânsito, aplicação das leis, conscientização pública e engajamento de diversos setores da sociedade etc.

Portanto, embora o machismo possa ter influências (in)diretas no comportamento no trânsito, a evolução de mortalidade por lesões é resultado de uma inter-relação complexa de vários fatores.

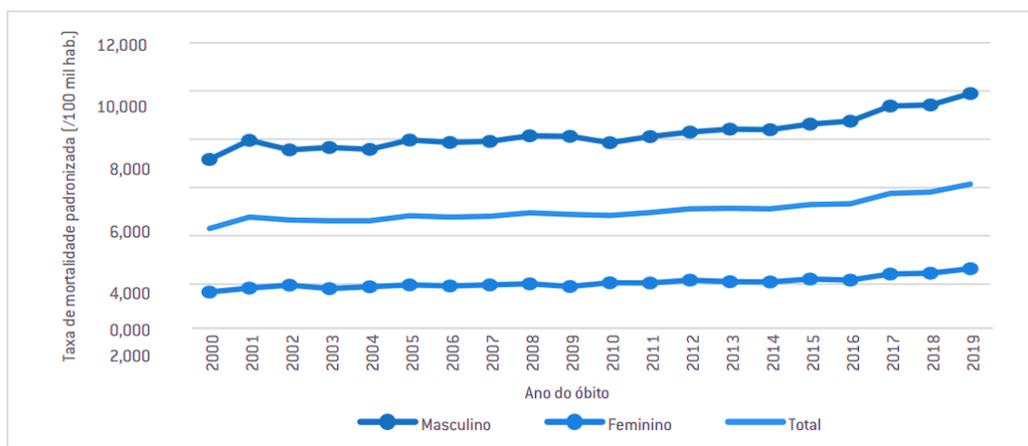
Ainda de acordo com dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM-MS, 2019), relacionadas ao perfil dos suicídios no Brasil, foi constatado que a taxa de mortalidade é maior entre os homens em comparação às mulheres.

No ano de 2019, a taxa de suicídio entre os homens foi de 9,9 por 100 mil habitantes, enquanto entre as mulheres foi de 2,6 por 100 mil habitantes. Além disso, foi observado que 78,4% dos óbitos por suicídio registrados no Brasil, nesse mesmo ano, foram de homens, totalizando 10.600 casos.

Os dados comprovam que, ao longo de toda a série histórica, a mortalidade por suicídio foi sempre maior entre os homens. Esses dados ressaltam a necessidade de compreender os

fatores intrínsecos ao aumento da taxa de suicídio, principalmente entre os indivíduos do sexo masculino.

Gráfico 7 - Taxa padronizada de mortalidade por suicídio, segundo o sexo/gênero da vítima no Brasil, de 2000 a 2019.



Fonte: Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM/CGDANT/SVS/MS) (2021).

Embora seja importante ressaltar que o suicídio é um fenômeno complexo e multifatorial, influenciado por aspectos individuais, sociais e psicológicos etc., algumas dinâmicas sociais relacionadas à masculinidade hegemônica e seus desdobramentos podem desempenhar um papel significativo nesse contexto.

É possível dizer que a masculinidade hegemônica, através do machismo e da masculinidade tóxica, frequentemente enfatiza a ideia de que os homens devem ser fortes, dominantes, autossuficientes, e não devem expressar emoções ou buscar ajuda emocional. Este padrão de conduta patriarcal, inoculado no inconsciente individual/coletivo masculino, conduz os homens a internalizarem seus problemas sentimentais toda a vida, comprometendo o equilíbrio emocional e a saúde mental, dificultando a busca de apoio, aumentando o risco de isolamento social e sofrimento psíquico.

As masculinidades hegemônicas tendem a envolver padrões específicos de divisão interna e conflito emocional, precisamente por sua associação com o poder generificado. Relações com os pais são mais comumente focos de tensão, dada a divisão sexual do trabalho no cuidado das crianças, a ‘cultura das longas horas’ em profissões e gerenciamentos, e a preocupação dos pais ricos no manejo de sua riqueza (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 271).

Além disso, o patriarcado, como sistema de poder e dominação, também desempenha um papel na forma como problemas de saúde mental, incluindo o suicídio, são abordados e percebidos socialmente. Normas e papéis de gênero, rigidamente forjadas para os homens e

associadas ao patriarcado, podem estigmatizar a busca de ajuda emocional por parte deles, perpetuar a noção de que vulnerabilidade é uma fraqueza, e criar obstáculos para o acesso a serviços especializados, voltados à saúde mental.

Esses fatores podem contribuir para taxas mais altas de suicídio entre os homens, já que eles podem enfrentar dificuldades adicionais em lidar com problemas emocionais e buscar suporte adequado.

Diante tal panorama, considerando as especificidades sobre o fenômeno, os horizontes desta pesquisa partiram em espiral à seguinte questão norteadora: Como meninos concebem a masculinidade no contexto do Ensino Médio Técnico-integrado e Integral, na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN?

Diante disso, a seguir, o texto destaca as particularidades da metodologia da pesquisa, mediante a discussão sobre a classificação, a abordagem e a tipologia, descrevendo as características dos métodos do estudo.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

2.2.1 Quanto à classificação

Com a intenção de compreender a concepção sobre masculinidade em meninos do Ensino Médio Técnico-integrado e integral, o estudo enveredou pela pesquisa aplicada, para desenvolver novos conhecimentos sobre o fenômeno, e encontrar soluções possíveis de aplicar em um Produto Educacional (PE), fruto da pesquisa, em uma escola do Ensino Médio Técnico-integrado e integral, em Nova Cruz/RN.

Podemos definir a pesquisa aplicada como uma classificação de pesquisa que interage imediatamente com o campo, uma vez que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. (Freitas; Prodanov, 2013, p. 51).

Concordando com Gil (2019, p. 33), podemos entender a pesquisa aplicada a partir dos seguintes aspectos:

uma das maneiras mais tradicionais de classificação das pesquisas é a que estabelece duas grandes categorias. A primeira, denominada pesquisa básica, reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna no conhecimento. A segunda, denominada pesquisa aplicada, abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem. Embora as duas categorias

correspondam a pesquisas que têm propósitos muito diferentes, nada impede que pesquisas básicas sejam utilizadas com a finalidade de contribuir para a solução de problemas de ordem prática. Da mesma forma, pesquisas aplicadas podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas.

Embora as duas categorias de pesquisa apontadas pelo autor possuam funções e objetivos distintos, não há obstáculos para a utilização de pesquisas básicas como “germe” de soluções futuras, ou seja, com o propósito de ajudar a resolver questões práticas, a posteriori. Da mesma forma, pesquisas aplicadas podem enriquecer o entendimento científico e propor novos fenômenos de investigação.

Nesse aspecto, na subseção seguinte, o foco da discussão será a abordagem da pesquisa no que corresponde à investigação dos dados.

2.2.2 Quanto à abordagem

Em sequência à classificação apontada, a pesquisa fundamentou-se na abordagem combinada – qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa é uma perspectiva que não prioriza a estatística como base na investigação do fenômeno, muito embora possa valer-se de elementos quantitativos para reforçar o entendimento sobre a realidade. “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (Richardson, 2012, p. 91).

Por esta razão, através da abordagem qualitativa buscamos entender o fenômeno a partir de seus sentidos/significados, desvendando os porquês subjacentes às suas manifestações na realidade. Comparada à abordagem quantitativa, abordagens qualitativas são menos formais, ao passo que suportam (e dependem) de fatores relacionados aos próprios dados (Gil, 2002).

Tal como definido por Gil (2002), o processo de desempenho da abordagem qualitativa procedeu-se por etapas, a saber: redução dos dados; categorização dos dados; interpretação e redação do relatório. Cada uma dessas atividades buscou, respectivamente, selecionar e simplificar os resultados da pesquisa, elencando os resultados de acordo com suas especificidades, promovendo deduções que busquem explicar o fenômeno pesquisado, e a efetiva construção do texto que conterà estes resultados (Gil, 2002).

Por outro lado, a abordagem quantitativa, na perspectiva de tabular dados numéricos/estatísticos, foi muito útil no processo de organização das informações obtidas na pesquisa: “Na análise da informação, as técnicas estatísticas podem contribuir para verificar

informações e reinterpretar observações qualitativas, permitindo conclusões menos objetivas”. (Richardson, 2012, p. 89).

Assim sendo, a pesquisa fundou-se em ambas abordagens, valendo-se da organização de categorias para a abordagem qualitativa, e da técnica do percentual para a abordagem quantitativa, no decorrer deste estudo. Na próxima subseção, observaremos a tipologia da pesquisa, ou seja, os tipos dos procedimentos executados no tratamento do problema.

2.2.3 Quanto à tipologia da pesquisa

Para compreender o objetivo proposto, e em relação à classificação e à abordagem apontadas, a tipologia de pesquisa utilizada no estudo foi a exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41), esse tipo de pesquisa permite que nos aproximemos do problema de modo flexível, “com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Em geral, é comum empregar esse tipo de pesquisa em situações em que o objeto de estudo é pouco conhecido ou em que se pretende desenvolver experiências que auxiliem no refinamento de ideias anteriores.

Assim, segundo Richardson (2012, p. 63):

O desenvolvimento das Ciências Sociais é recente; portanto, existe uma quantidade de pesquisas de natureza exploratória, que tentam descobrir relações entre fenômenos. Em muitos casos, os pesquisadores estudam um problema cujos pressupostos teóricos não estão claros ou são difíceis de encontrar. Nessa situação, faz-se uma pesquisa não apenas para conhecer o tipo de relação existente, mas sobretudo para determinar a existência de relação. Por exemplo, um pesquisador em educação quer estudar o efeito que a mudança de método de ensino produz no rendimento escolar de uma turma. Antes, porém, de estudar o efeito, deve pesquisar se existe relação entre método de ensino e rendimento escolar.

Portanto, a pesquisa exploratória proporciona o envolvimento direto do pesquisador com as circunstâncias e características do objeto de estudo. Esse laço pode antecipar acontecimentos que podem afetar e/ou minimizar problemas existentes (Richardson, 2012), motivo pelo qual foi escolhido para esta investigação.

Mediante tais assentamentos metodológicos, na próxima seção moveremos o foco da reflexão para as características da população estudada.

2.3 UNIVERSO, AMOSTRAGEM E AMOSTRA

2.3.1 Quanto ao universo da investigação

Universo ou população é um conjunto de elementos que, possuindo determinadas características em comum, pode ser constituído em uma pesquisa. Assim, de acordo com Richardson (2012 p. 157-8), fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar, por exemplo.

Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, os alunos matriculados em uma mesma universidade, toda a produção de refrigeradores de uma fábrica, todos os cachorros de determinada raça em certo setor de uma cidade etc.

A partir desse entendimento, o universo desta pesquisa foi constituído por jovens meninos, nascidos na era digital (geração z), estudantes da Escola Estadual Rosa Pignataro de Ensino Médio Regular em Tempo Integral e Ensino Médio Técnico-integrado e integral, localizada na sede do município de Nova Cruz, Estado do Rio Grande do Norte.

Ao todo, a referida escola mantém, atualmente, um total de 306 estudantes (meninos e meninas) matriculados/as, sendo 160 discentes no Ensino Médio Regular Integral, e 146 discentes no Ensino Médio Técnico-integrado e Integral.

Assim, no que corresponde à conjuntura escolar, a pesquisa considerou este total como universo (306 discentes), cujo recorte de gênero, considerando o montante de meninos apenas matriculados no Ensino Médio Técnico-integrado e Integral, resultou em uma população de 69 discentes (meninos), quantia esta considerada como amostra da pesquisa. No entanto, apenas 57 meninos aderiram, de fato, à pesquisa, sendo esta a amostra real.

Assim, conforme dito, a referida escola oferta duas modalidades formativas de nível médio, o que particulariza a realidade escolar de tal estabelecimento de ensino. Portanto, há turmas do Ensino Médio Regular, cujo currículo subsidia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, como formação convencional; e há turmas do Ensino Médio Integral (técnico-integrado), cujo currículo acresce conteúdos relacionados à formação técnico-profissional, ofertando apenas o Curso de Manutenção e Suporte em Informática integrado em Ensino Médio Integral.

Estabelecidas as informações sobre o universo da pesquisa, poderemos falar a respeito do processo de amostragem, conforme será discutido a seguir.

2.3.2 Quanto à amostragem da pesquisa

Dado o caminho metodológico apontado até o momento, especialmente no que diz respeito aos fatores da pesquisa nas suas fases iniciais, é pertinente precisar como o estudo delineou o escopo de sua investigação, e os contextos a este associados, no que concerne à amostragem e à composição da amostra, no *lócus* empírico voltado ao universo definido anteriormente.

A amostragem em uma pesquisa é o processo criterioso que conduz à seleção de um subconjunto representativo de elementos de uma população. Conforme Gil (2019), “a amostragem nos levantamentos sociais pode assumir formas diversas, em função do tipo de população, de sua extensão das condições materiais para realização da pesquisa etc.”.

Em outras palavras, o autor destaca que a amostragem não é uma abordagem única, mas pode ser adaptada e moldada de acordo com as especificidades de cada pesquisa social, levando em consideração as características da população e as condições logísticas disponíveis.

Existe uma tipologia da amostragem, incluindo a amostragem probabilística e a amostragem não probabilística, com seus respectivos critérios que demarcam subtipos. “Os tipos do primeiro grupo são rigorosamente científicos [...]. Os do segundo grupo não apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador” (GIL, 2008, p. 91).

A amostragem probabilística, ainda conforme Gil (2008), é frequentemente utilizada em pesquisas científicas de bases estatísticas, pois permite que os resultados da amostra sejam generalizados com segurança diante da população. Além disso, a amostragem probabilística, via de regra, propicia que os elementos da população tenham a chance justa de serem incluídos na amostra, o que aumenta a confiabilidade dos resultados.

Diante disso, levando em consideração as particularidades do campo da pesquisa, empregamos a amostragem probabilística como perspectiva estatística criteriosa para a definição da amostra.

Estipulado que o foco desta pesquisa é o fenômeno da masculinidade hegemônica no contexto escolar, configuramos os critérios da amostragem, para que abordássemos precisamente o público discente, cujas especificidades voltaram-se aos seguintes aspectos: a) os sujeitos teriam de ser meninos matriculados na escola; b) os sujeitos precisavam cursar o Ensino Médio Técnico-integrado e Integral; c) os sujeitos precisariam aderir por livre e espontânea vontade à pesquisa, com aval dos pais/responsáveis; d) a participação dos sujeitos à pesquisa estaria condicionada à aprovação por parte da gestão escolar.

A integração destes fatores reunidos como critérios da amostragem probabilística possibilitaram, pois, o delineamento da amostra, conforme discutida a seguir.

2.3.3 Quanto à amostra do estudo

O conceito de amostra, segundo Richardson (2012), parte do princípio de que nem sempre é possível trabalhar com a totalidade de indivíduos que integram um determinado universo, ou seja, o universo por inteiro. Assim, a amostra consiste em um grupo selecionado pelos parâmetros advindos dos critérios de amostragem, conforme registrado anteriormente.

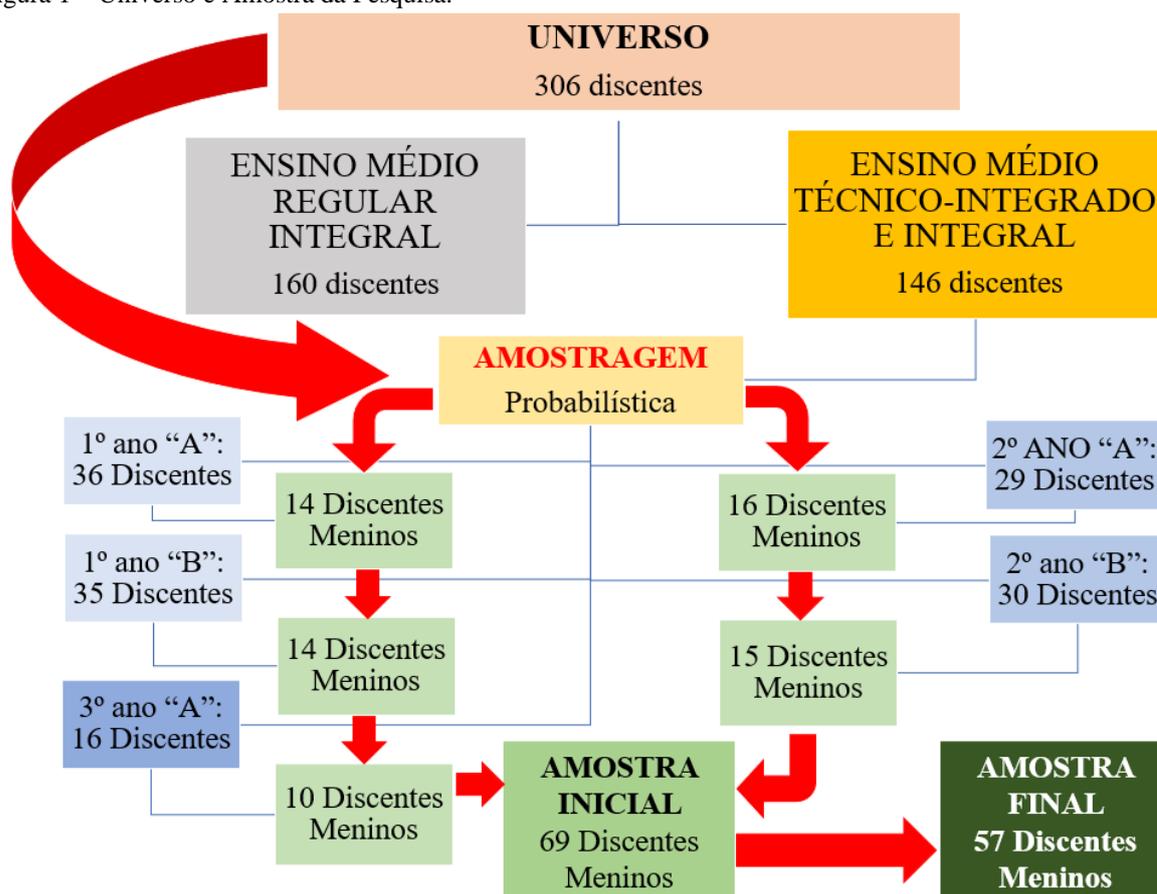
Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas com base nessa amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos (Gil, 2002, p. 51).

Sendo assim, considerando o universo e a amostragem apontados anteriormente, para percorrer os caminhos de demarcação da amostra, a pesquisa excluiu a parcela do universo referente às turmas do Ensino Médio Regular Integral da escola, cujo total é de 160 discentes, conforme exposto anteriormente, resultando em um total de 146 discentes, e, selecionando deste, especificamente, os 69 que são meninos. O critério que justifica tal recorte corresponde ao fato de que os objetivos do estudo voltam-se ao Ensino Médio Técnico-integrado e Integral, o que resultou no estabelecimento de tal decisão lógica.

Isso posto, a investigação voltou-se às pessoas matriculadas no único curso técnico-profissional ofertado pela escola – Manutenção e Suporte em Informática, integrado ao Ensino Médio Integral. Atualmente, o curso conta com cinco turmas compostas por 77 discentes do sexo feminino e 69 do sexo masculino, com um total de 146 discentes matriculados/as.

Observando esse total, optamos por selecionar como participantes primários da pesquisa os 69 alunos homens matriculados no curso, dos quais 57 aderiram à investigação, sendo esta a amostra real. É importante destacar que todos esses jovens estão situados na faixa etária entre 15 a 21 anos, e correspondem a pouco mais de 47% de todos/as os/as alunos/as matriculados/as no curso, os quais constituíram a amostra da investigação, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Universo e Amostra da Pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Conforme a ilustração, é possível perceber a relação entre o universo, a amostragem e a amostra da pesquisa. Em complemento, ressaltamos que os voluntários da pesquisa possuem idade média entre 15 e 21 anos, e os que são menores de idade participaram da pesquisa depois de assinar o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)”, com a devida permissão dos responsáveis legais, por intermédio do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”. Os voluntários com mais de 18 anos tiveram a assinatura própria do TCLE solicitada para a participação da pesquisa.

Ressaltamos, portanto, que, se tratando de uma pesquisa que envolve seres humanos, diretamente no alicerce do processo de geração de dados para estudo, em todas as etapas da execução da investigação foram rigorosamente seguidas as recomendações definidas na Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que rege a ética de pesquisa envolvendo seres humanos, como é o caso do presente estudo.

Diante das especificidades da amostra e seguido o protocolo ético estabelecido, a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, e aprovada pelo Comitê de Ética do IFPB. Após esta fase, foi possível partir para a fase de coleta de dados, cujos detalhes veremos a seguir.

2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Segundo Gil (2008), a depender do tipo de pesquisa e dos objetivos específicos, podem ser utilizadas técnicas de coleta de dados como questionários, entrevistas, observações diretas, análise de documentos, dentre outros. Isso posto, o instrumento de coleta de dados é escolhido com base nos objetivos da pesquisa, na abordagem, no problema e hipótese, no tipo de dados necessários e nos recursos disponíveis.

O questionário, segundo Gil (2008, p. 121), pode ser definido:

como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre os conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Desse modo, o questionário é uma técnica amplamente utilizada em diversas áreas, como pesquisa acadêmica, estudos de mercado, avaliação de satisfação do cliente, levantamento de opiniões, entre outros. Esta técnica permite a obtenção de dados quantitativos ou qualitativos, e possui como vantagens: a capacidade de coletar dados de um grande número de participantes de forma eficiente, a padronização das perguntas para garantir consistência nas respostas e a possibilidade de análise quantitativa dos dados coletados (Gil, 2008).

A execução do questionário no campo da pesquisa pode ser administrada de diferentes maneiras, seja pessoalmente, por telefone, por e-mail ou online, através de aplicativos de mensagens instantâneas etc.

Para obtenção dos dados desta pesquisa, foi utilizado o questionário misto (perguntas objetivas e abertas), aplicado a uma amostra de 69 (sessenta e nove) meninos matriculados no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, dos quais 57 (cinquenta e sete) responderam. A modalidade de aplicação foi presencial, os formulários foram impressos e entregues aos discentes na aula de Sociologia em três dias consecutivos, um para cada turma (1º, 2º e 3º ano), no mês de julho de 2023. Os alunos que optaram por não participar da pesquisa foram direcionados a outra atividade pedagógica, na escola, sob responsabilidade do professor de Sociologia.

Após a coleta de respostas, os dados obtidos foram analisados estatisticamente, através da técnica do percentual, para identificar tendências (análise quantitativa), como também foram interpretados para perceber significados (análise qualitativa).

Consequente à captação das informações no campo empírico da pesquisa, a etapa seguinte consistiu na sistematização/decodificação (organização) dos dados coletados. Assim, foi utilizado o software Excel, através do qual os dados quantitativos foram tabulados, valendo-se de recursos visuais editados, como gráficos, destacando os resultados referentes às indagações objetivas do instrumento de coleta.

Assim, sendo delimitados os processos de coleta de dados, cabe especificar os procedimentos de análise/interpretação dos resultados obtidos, cuja discussão será empreendida a seguir.

2.5 PERSPECTIVA DE ANÁLISE/INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Considerando os procedimentos e as etapas metodológicas da pesquisa que foram apontados, cabe destacar que o material empírico (o *corpus*) coletado no campo prático da pesquisa foi (de)codificado para passar por processamento analítico-interpretativo pertinente.

Nesse sentido, uma vez que a pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa (significados) e quantitativa (estatística/percentual) como perspectiva de compreensão da realidade vivida pelos meninos do Ensino Médio-Técnico-integrado e Integral, apoiamo-nos na análise categorial do conteúdo, conforme apregoam Laille e Dionne (1999) e Bardin (1977).

A técnica de análise de conteúdo é amplamente utilizada em diversas áreas/campos do conhecimento, incluindo Ciências Sociais, Comunicação, Psicologia e Educação, Ciência da Informação etc. para analisar dados qualitativos, subsidiando o entendimento sobre os porquês das coisas no mundo.

Trata-se de uma estrutura sistemática para a interpretação, o que torna a análise de conteúdo uma perspectiva analítico-interpretativa para pesquisadores/as que desejam explorar e compreender os significados subjacentes às dinâmicas e complexidades do texto em uma dada realidade.

Assim, a análise de conteúdo subsidiou a análise qualitativa dos dados da pesquisa, considerando a perspectiva de apreensão de sentidos e significados, padrões e categorias subjacentes ao conteúdo. Desse modo, o processo de análise de conteúdo de Bardin (1977), também discutido por Laille e Dionne (1999), envolve as seguintes etapas:

a) primeiramente, há uma fase de pré-análise, a partir da qual o/a pesquisador/a se familiariza com o material e define os objetivos da análise. Durante essa etapa, são selecionadas as unidades de análise, que são os elementos mais básicos a serem codificados. Bardin (1977, p.

84) ressalta a importância de uma “leitura flutuante inicial para identificar as unidades de registro relevantes”.

b) a codificação. Segundo Bardin (1977), é o processo de atribuir categorias ou códigos às unidades de análise. Esses códigos representam conceitos, temas ou características presentes no conteúdo. Bardin (1977) observa que a codificação pode ser tanto direta, quanto indireta, quando os códigos refletem as palavras ou frases do texto.

c) uma vez que as unidades de análise são codificadas, Bardin (1977) destaca o momento da categorização. As categorias agrupam os códigos em classes mais amplas, permitindo identificar padrões e temas emergentes. Essa categorização é um passo crucial para a análise de conteúdo, pois é através desta que os/as investigadores/as começam a descobrir relações e significados subjacentes.

d) a interpretação é a etapa final, na qual os/as investigadores/as analisam mais profundamente os padrões e as categorias identificadas. Bardin (1977) enfatiza que a interpretação não deve ser apenas descritiva, mas também deve envolver inferências e análises mais abstratas. Conforme argumenta Bardin (1977, p. 133), “a inferência pode se fundamentar nos elementos constituintes do mecanismo tradicional da comunicação: de um lado, a mensagem e seu meio ou canal e do outro, o emissor e o receptor”.

Desse modo, a análise de conteúdo demanda categorias teórico-empíricas como unidades de análise, cujos constructos entre categorias, subcategorias e unidades de sentido nesta pesquisa estão dimensionados no Quadro 1.

Quadro 1 - Sistematização e operacionalização da pesquisa a partir da racionalização de categorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
MASCULINIDADE HEGEMÔNICA	Patriarcado	<i>Androcentrismo</i>
	Dominação masculina	<i>Violência simbólica</i>
		<i>Machismo</i>
		<i>Poder fálico</i>
ENSINO MÉDIO TÉCNICO- INTEGRADO E INTEGRAL	Formação omnilateral	<i>Consciência de mundo e profissionalização</i>
	Escolha profissional	<i>Mundo do trabalho</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Para a delimitação, os conceitos foram alocados em categorias, subcategorias e unidades de sentido para possibilitar agrupamento dos codificadores associados ao fenômeno em estudo. A partir deste realce pudemos concretizar a fundamentação teórica da pesquisa, bem como racionalizar as narrativas dos alunos sujeitos desta pesquisa com maior acuidade.

Dessa forma, a sistematização e operacionalização de categorias foram cruciais para a pesquisa, principalmente no que concerne aos dados qualitativos, cujo processamento categorial pode ser entendido a partir do Quadro 1.

A coleta de dados marcou a primeira etapa da pesquisa no campo empírico, conforme dito. No segundo momento, a pesquisa demandou a a criação/aplicação de um Produto Educacional (PE), componente essencial no contexto do ProfEPT. Em virtude disso, o PE foi desenvolvido através de um “Ciclo de Palestras” (seminário escolar). Suas particularidades, referentes ao planejamento e execução, serão discutidos a seguir.

2.6 IDEIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: (ARTE)MANHAS DA MASCULINIDADE NA ESCOLA

Conforme dito, após a coleta/análise de dados, a pesquisa partiu para a efetivação de um produto educacional subjacente à investigação, cujas dimensões didático-pedagógicas, tipificação, estruturação/planejamento, execução e avaliação serão discutidos a partir desta seção a seguir.

2.6.1 Dimensões didático-pedagógicas do produto Educacional

No programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o Produto Educacional (PE) é uma das obrigações para que os/as mestrandos/as conclua(m) o curso. Tal produto é desenvolvido pelo/a aluno/a a partir do desdobramento da pesquisa, a fim de trazer contribuições, direta e efetivamente significativas, para os processos de ensino-aprendizagem.

Isso posto, o produto educacional diferencia-se de outras formas de produção acadêmica por sua inserção direta no processo de ensino-aprendizagem, podendo-se estabelecer como ferramenta de apoio a discentes e/ou docentes, e se envolve nas mais diversas esferas do conhecimento aplicado.

Além de Ostermann e Rezende (2009), Latini *et al.* (2011) nos estimularam a reconhecer a importância da criação de categorias para a análise dos produtos educacionais. Segundo essas autoras, faz-se necessário verificar a contribuição do produto educacional para a melhoria da prática docente; observar se o produto promove articulação entre o saber acadêmico e os diversos setores da sociedade; e a articulação entre teoria e prática, observando

também como estão sendo desenvolvidos e aplicados esses produtos, ou seja, sua inserção social (Leite, 2018 p. 332).

Assim, os realces pedagógicos do PE devem ter articulação didático-pedagógica, o que implica em seus alcances no terreno fértil da educação como formação humana (trans)formadora.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1967. p. 90).

Para isso, é importante que os/as estudantes reconheçam seus papéis nos espaços formal e informal de aprendizagem, e contribuam para o andamento do processo de ensino. É nesse sentido que se torna possível edificar uma *práxis* libertadora, a qual promova o exercício da cidadania através da construção de sujeitos históricos, ativos e determinantes da (re)construção da realidade social (Freire, 1967).

Diante disso, as especificidades do PE, em relação à sua tipologia/tipificação, foram as seguintes:

2.6.2 Tipologia do PE escolhido

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) prevê uma tipologia de produtos educacionais aprovados pela Capes. Diante disso, optamos por um ciclo de palestras (seminário), na modalidade presencial.

A Capes (2016) define seminário como “reunião de um grupo de estudos/pesquisa em torno de um tópico exposto oralmente por um ou mais dos participantes, usualmente relativo à pesquisa em andamento a ser discutida pelos participantes” (CAPES, 2016, p. 3).

A organização do PE foi operacionalizada a partir da própria pesquisa, cuja estruturação foi a seguinte:

2.6.3 Estruturação do PE: fases do planejamento

Conforme posto, o produto educacional (PE) consistiu em um ciclo de palestras (seminário) presencial sobre masculinidade hegemônica no contexto escolar.

Nesses termos, a estrutura do PE foi dividida em três requisitos, de acordo com as orientações de Kaplún (2002 *apud* Leite, 2018), a respeito do estabelecimento dos três eixos temáticos, de acordo com as especificações a seguir:

Quadro 2 – Eixos temáticos do Produto Educacional.

FASES	EIXOS	
1	CONCEITUAL	Foram organizados e analisados os conteúdos temáticos, de acordo com os objetivos propostos, a fim de dimensionar o nível de conhecimento dos/as sujeitos/as sobre o objeto da pesquisa.
2	PEDAGÓGICO	Os conteúdos foram alinhados ao tema, verificadas as relações entre o material e a realidade do/a sujeito/a, com o objetivo de aproximar o conteúdo abordado da realidade enfrentada pelos discentes.
3	COMUNICACIONAL	Utilizando recursos audiovisuais de diferentes esferas (internet, apresentações de slides, fotos, poesias, literaturas em prosa, músicas, dentre outros), buscamos a melhor forma de exploração do conteúdo, como instrumento para o ensino-aprendizagem.

Fonte: adaptado de Kaplún (2002 *apud* LEITE, 2018).

Em resumo, a consideração dos eixos temáticos conceituais, pedagógicos e comunicacionais é fundamental para o desenvolvimento de produtos educacionais, pois permite a criação de estratégias de ensino, promove a compreensão sobre o conteúdo, a participação ativa dos/as professores/as, alunos/as e demais agentes educacionais, e a comunicação eficaz, fomentando uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e significativa.

Conforme Freire (1992, p. 133),

o que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la.

Sob estas perspectiva, os materiais foram organizados e revisados com devido rigor, cuja execução está descrita a seguir.

2.6.4 Execução do PE: pensando a aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O público-alvo da pesquisa foi constituído por meninos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, da Escola Estadual Rosa Pignataro de Ensino Médio em Tempo Integral e Educação Profissional, em Nova Cruz/RN, mas o PE aplicou-se a toda

comunidade escolar: discentes, docentes e demais agentes educacionais da escola. No entanto, apenas a avaliação do PE ficou a cargo apenas da comunidade discente (alunos e alunas).

Assim, segundo Ostermann e Rezende (2009 *apud* Leite, 2018, p. 332),

[...] faz-se necessário verificar a contribuição do produto educacional para a melhoria da prática docente; observar se o produto promove articulação entre o saber acadêmico e os diversos setores da sociedade; e a articulação entre teoria e prática, observando também como estão sendo desenvolvidos e aplicados esses produtos, ou seja, sua inserção social.

Diante disso, a produção e aplicação do PE procedeu-se em etapas, conforme explicitado a seguir.

Quadro 3 – Etapas do Produto Educacional(PE).

ETAPAS		PROCEDIMENTOS
1ª	Coleta e análise	Reunião de informações com os sujeitos, no campo empírico da pesquisa.
2ª	Estruturação do material	Organização e tratamento analítico-interpretativo dos resultados, e produção de materiais e elaboração das linhas de raciocínio empregadas no “ciclo de palestras” (seminário).
3ª	Execução	Realização do “ciclo de palestras” (seminário), com base nos conteúdos demarcados, seguindo as especificações obtidas através dos dados do estudo preliminar.
4ª	Avaliação	Fase de avaliação do PE, a partir do senso crítico dos próprios participantes.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O PE, intitulado “*Dominadores Dominados?* a masculinidade na berlinda” aconteceu em duas manhãs, iniciando com a apresentação dos resultados da pesquisa, e três palestras com duração de uma hora e meia. Para a realização das palestras, foram convidadas pessoas com afinidade com o tema do PE. No final, os participantes avaliaram a organização da palestra, conforme o tema e o objetivos propostos, cuja discussão segue adiante.

2.6.5 Avaliação do PE

Um processo de avaliação é o principal condutor para a verificação do PE em seu campo de atuação. Assim, circundamos a avaliação deste Produto Educacional com inspição nos critérios propostos por Rizzati *et al.* (2020), como sugestão para avaliação de PE, pela CAPES.

Os critérios em questão são: complexidade; registro; impacto; aplicabilidade; aderência e inovação, e se referem, respectivamente, à profundidade do processo de elaboração

e desenvolvimento do PE; ao detalhamento de informações disponíveis pela catalogação do produto; ao efeito real do produto educacional como resultado da sua aplicação, observando a sua área de atuação; à facilidade do acesso e aplicação, e reaplicação do PE; à origem e fidelidade do PE às áreas de pesquisa em que foi aplicado; e à variedade de métodos e conhecimentos novos ou pouco explorados que são empregados na execução do PE (RIZZATI *et al.*, 2020).

Nesses conformes, antecipando o que está posto no capítulo de análise de dados, a avaliação geral das palestras atingiu 90% de aprovação por parte da comunidade escolar discente. Isso demonstra que os palestrantes buscaram cumprir seus objetivos de forma eficaz, socializando reflexões sobre gênero, especificamente sobre masculinidade, de maneira didática e clara.

A disposição dos participantes para se envolver em futuras edições do ciclo e a percepção de que os conhecimentos adquiridos são válidos para a vida cotidiana, evidenciam a relevância do evento. Além disso, as sugestões dos participantes oferecem diretrizes inovadoras para melhorar ainda mais as próximas edições, garantindo que as discussões sobre gênero permaneçam relevantes e informadas.

O ciclo de palestras, pois, alcançou resultados positivos, o que sinaliza para a escola a oportunidade de promover diálogos abertos e inclusivos sobre questões de gênero, contribuindo para uma sociedade mais consciente e igualitária.

Em resumo, o produto educacional foi prototipado com base no planejamento previamente detalhado, cujas informações técnicas serão detalhadas a seguir.

Com base nesses aspectos, para seguir na reflexão sobre as bases a partir das quais a pesquisa foi subsidiada, na seção a seguir serão discutidos os fundamentos teóricos da pesquisa, com foco nos estudos de gênero, destacando-se o fenômeno da masculinidade.

3 MASCULINIDADE HEGEMÔNICA COMO DOMINAÇÃO MASCULINA: POSTULADOS ANDROCÊNTRICOS DA SOCIEDADE PATRIARCAL

Via de regra, a masculinidade pode ser definida como um aglomerado de ideias e atos que, em uma sociedade determinada, são pensados como próprios para se aplicar ao ser humano que nasce com um pênis, atribuídos assim em todas as esferas da sociedade em geral (Connell, Messerschmidt, 2013, p. 242). Essa definição molda as percepções e as experiências dos homens na sociedade, bem como explora possíveis implicações e desafios associados a essa construção social de “ser homem”.

O conceito de masculinidade hegemônica foi primeiro proposto em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas; em uma discussão conceitual relacionada à construção das masculinidades e à experiência dos corpos de homens; e em um debate sobre o papel dos homens na política sindical australianas. O projeto nas escolas forneceu a evidência empírica de múltiplas hierarquias – de gênero e ao mesmo tempo de classe – entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero.

Segundo Connell (1995), a masculinidade hegemônica pode ser definida como um projeto coletivo e individual de busca pela dominação, advindo do processo de construção da masculinidade sob a perspectiva de repelir comportamentos ditos femininos e exteriorizar atributos e condutas “masculinos”, indo de encontro a outros projetos de masculinidade. Atesta-se que as manifestações desse projeto enveredam todas as áreas da sociedade em que indivíduos homens estejam, estabelecendo-se tanto pela força quanto pela persuasão (Connell, Messerschmidt, 2013).

É comum imaginarmos, a partir do termo “hegemônica”, que essa forma de masculinidade constitui uma maioria dos indivíduos homens. Ao contrário, mesmo sabendo que essa expressão da masculinidade “incorpora a forma mais honrada de ser um homem” (Connell, Messerschmidt, 2013, p. 245) e esteja em posição de referência – de aprovação ou recusa – relativa a outros projetos masculinos, a masculinidade hegemônica é somente assumida e exercida por uma parcela minoritária dos sujeitos masculinos.

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.

A dominação, contudo, não está ausente deste processo por não estar essencialmente incluída no conceito de masculinidade hegemônica. Como será tratado mais adiante, o conceito de dominação masculina, corroborando com o patriarcalismo e a própria masculinidade hegemônica, contribui para a construção de uma gama de atitudes, pensamentos, estruturas e ideologias que chamamos de machismo. Neste capítulo, buscaremos desenvolver algumas das várias facetas desses comportamentos a fim de estabelecer uma visão mais clara do ponto de vista masculino nas discussões de gênero.

Figura 2 - Estruturas de sustentação do machismo.



Fonte: adaptado de Latorre (2023).

Nas palavras de Santos (2007, p. 133), observa-se que as relações entre gêneros possuem caráter fundamental na composição das estruturas sociais e da dinâmica social. Um dos processos afetados é justamente a formação dos homens no que tange à construção da masculinidade, isto é, da união dos aspectos comportamentais que associa certos sujeitos ao gênero masculino. As incumbentes relações e práticas entre machismo, dominação masculina, masculinidade hegemônica e patriarcado são objetos de estudos valiosíssimos para a pesquisa social.

No que diz respeito à masculinidade enquanto objeto de estudo e pesquisa, percebemos que esse interesse começou a partir da década de 60, motivado parcialmente pelo movimento feminista e posteriormente a partir das derivações ocasionadas pelo conceito de gênero (Arihã, Unbehaum E

Medrado, 2001, p. 17). Esse movimento social de impacto mundial desencadeou uma análise intensa e profunda sobre as gritantes dissimetrias sociais associadas à diferenciação sexual (Santos, 2007, p. 133).

Dito isso, Santos (2007) afirma que a pesquisa sobre a masculinidade deve levar em consideração suas facetas inrínsecas, em especial, a sexualidade e suas práticas. Um exemplo disso é a saúde sexual, uma prática comumente negligenciada por homens que, sob a construção de suas masculinidades, comumente relegam o autocuidado à hegemonia do machismo.

Haja vista que essa situação não é incomum em outros aspectos da vida privada masculina, como o exercício da paternidade e a divisão das atividades domésticas, parte dos esforços de movimentos em favor da transformação das relações de gênero está direcionada ao incremento da participação dos homens nessas atribuições. Segundo Santos (2007), foram justamente os próprios homens que tomaram a iniciativa de ponderar os prejuízos de tal comportamento.

Neste capítulo, buscaremos desvendar algumas das facetas desses comportamentos, a fim de estabelecer uma visão mais clara do ponto de vista masculino nas discussões de gênero. Sendo assim, nesta próxima seção, abordaremos as relações entre o patriarcado e a masculinidade nas relações entre gênero e sexo.

3.1 O SISTEMA PATRIARCAL E O JOGO ARBITRÁRIO DE FORÇAS NA DIVISÃO SEXO-GÊNERO

A construção da masculinidade não é definida apenas por questões biológicas, mas perpassa um contexto sociocultural que direciona determinados comportamentos ao ideal masculino. A partir dessa perspectiva, é preciso suscitar o conceito de gênero masculino e feminino como o conjunto de características, definidas socialmente em relação às diferenças na identificação do indivíduo nas relações interpessoais e de poder, relativa ao sexo (Bourdieu, 2020). Para Kimmel (1998) e Connell (1995), a masculinidade é um conceito fluido, sempre em constante mudança, plenamente atuante em todas as relações de poder entre homens e mulheres.

Enquanto essa definição abre espaço para que reflitamos a respeito da existência de várias masculinidades, podemos enxergar que, estabelecendo um estilo de vida centralizado na figura masculina dentro do contexto familiar, o sistema patriarcal também se caracteriza como uma construção social, consolidada ao longo de mais de 2500 anos de história, em que a figura masculina – isto é, um certo tipo de masculinidade – toma para si o lugar de destaque das

denominações e condutas existentes no meio familiar, sendo esse o denominador de maior poder (Lerner, 2019).

A ideia de centralização da figura do pai como “chefe” da família está justamente ligada à inferiorização do gênero feminino (Lerner, 2019). Dito isso, é justamente essa característica que Connell (1995) destaca como o traço mais relevante do projeto coletivo de dominação que é masculinidade hegemônica. Ao passo que a definição de Kimmel (1998) corrobora com essa mesma ideia, vemos que existem outras formas de manifestação dos gêneros que também merecem destaque.

Quanto à elas, as mulheres historicamente estiveram submetidas aos efeitos da masculinidade hegemônica. É através dela que estabeleceu-se a noção de que mulheres serviam de objeto de troca e de conquista, enquanto homens eram mortos na tentativa de conquistá-lo. Esse entendimento se dava principalmente na perspectiva do trabalho, no qual predominava a ação masculina. Sobre isso, Lerner (2019) cita o exemplo de civilizações tribais, nas quais o homem caçava e trazia alimentos que conseguiam suprir uma demanda maior do povoado, enquanto as mulheres eram encarregadas da agricultura e do cuidado dos filhos, atividades sem prestígio atribuído.

Com o desenvolvimento da sociedade ocidental, as mulheres continuaram a ser vistas como mercadoria, visto que eram usadas como moeda de troca: famílias pobres poderiam vender suas filhas em casamento como forma ascender socialmente. Esse processo conduziu uma noção de subvalorização feminina em vínculo direto com as classes sociais existentes. De modo similar, a supervalorização da figura masculina como objeto central da ascensão social, assumindo a posição de dono de um prestígio compartilhado somente através do matrimônio, viria a constituir o sistema patriarcal na sua base.

Essa sobreposição do homem, não somente acima da mulher, mas da criança como posse masculina, levou à instituição de elementos problemáticos cívicos, como a venda de escravos. No sentido mais primal humano, a noção de ter poder sobre a vida de outro ser humano equiparado à mercadoria abriu a possibilidade para diversas tentativas de acúmulo de capital por esse meio. Ou seja, os homens vendiam seus filhos como escravos, quando vinculados à reprodução com mulheres escravizadas.

Esse tipo de abordagem é o começo do problema. A associação da figura feminina à inferioridade serve apenas para conferir a elas duas funções sociais: a primeira, de ser utilizada como moeda de troca, e a segunda, de ser resumida à “esposa”. Quanto a este último, é válido destacar que uma mulher pertencente à parcela elitizada da sociedade possuía privilégios, mesmo que em submissão ao marido.

Quando observada a situação em que viviam as pessoas escravizadas, a mulher estava sempre associada ao trabalho quanto à reprodução e sexualização, enquanto a figura masculina se restringia apenas ao ambiente de trabalho (Lerner, 2019). É notório que mesmo aquelas que não se propunham a uma atividade de cunho sexual, a exemplo das freiras, se associavam ao poder ou à posse de uma figura masculina, principalmente de sua família de origem. Destacamos ainda que os efeitos do patriarcado propagam-se nas relações entre as próprias mulheres, o que identifica a dominação sexual como princípio de poder e forma de controle do Estado, em decorrência da opressão feminina sobre as mulheres.

Enquanto os homens acreditarem que suas experiências, seu ponto de vista e suas ideias representam toda a experiência humana e todo o pensamento humano, serão não só incapazes de definir o que é abstrato de modo correto, como também incapazes de descrever a realidade de maneira adequada. A falácia androcêntrica, que é incorporada em todos os constructos mentais da civilização ocidental, não pode ser retificada apenas com a “adição de mulheres (Lerner, 2019, p. 363).

Com isso, é mostrado que a classe social automaticamente se relaciona aos princípios de gênero e ao patriarcado. Além disso, o posicionamento do homem como guerreiro para a sociedade o colocou como superior a figuras femininas e masculinas, o que permitiu assumir comando e tomar posses como figura dominante. O patriarcado, além de conseguir estabelecer o princípio de posterioridade, criou a necessidade de apontar um conjunto de pensamentos e comportamentos como superior aos outros. Assim, todos os preconceitos oriundos de problemas sociais, como a segregação de classes, podem ser caracterizados como efeitos do patriarcado.

Nessa relação de domínio, em ambiente familiar, o dominado priva-se de serviços em troca de proteção, comida e ambientação, em troca de estar privado de algum privilégio comum. Historicamente, as mulheres estiveram postas nessa condição dentro do ambiente familiar, dado que as restrições advindas do matrimônio sempre foram mais severas para elas, inclusive legalmente (Lerner, 2019). No caso das antigas civilizações mesopotâmicas, por exemplo, era parte da legislação que o adultério feminino devesse ser punido com pena capital, enquanto não havia menção do adultério do homem como uma transgressão de qualquer natureza.

Isto posto, vemos que as formas de dominação masculina promovidas pelo patriarcado estendem-se até mesmo às relações entre mulheres. Como dito por Lerner (2019, p. 360):

A conexão das mulheres a estruturas familiares tornou muito problemático qualquer tipo de desenvolvimento da solidariedade feminina e coesão grupal.

Cada mulher individual foi ligada a seu parente homem em sua família de origem por laços que implicavam obrigações específicas. Seu doutrinamento, desde a tenra infância em diante, enfatizava sua obrigação não apenas de contribuir em termos econômicos com a família e a estrutura familiar, mas também de aceitar um parceiro de casamento alinhado com os interesses familiares. Outro modo de dizer isso é afirmar que o controle sexual das mulheres estava ligado à proteção paternalista e que, nos vários estágios de sua vida, ela trocou protetores masculinos, mas nunca superou o estado infantil de se manter subordinada e sob proteção.

Dessa forma, a hegemonia dos homens levou ao pensamento de que as mulheres não detinham sua história, e, portanto, necessitavam de proteção, suspostamente conferível apenas por eles enquanto detentores do poder. Além desse fator, a privação da educação garantiu a perpetuação do pensamento de que a mulher é um item precário e errôneo – quando não pecaminoso. A representação feminina passava a ser concebida completamente em torno da sua sexualidade de forma compulsória, ignorando suas aptidões como ser humano (Lerner, 2019).

No entanto, a sociedade atual concebe mudanças segundo as quais os indivíduos começam a assumir papéis fora da subordinação masculina, o que não nos leva imediatamente à igualdade de gênero – uma vez que o vínculo com o patriarcado perpetua noções machistas, como o imaginário da figura masculina como um ser desprovido de emoções e fraquezas – mas assegura o progresso em direção à ascensão de uma coletividade, em decorrência de um pensamento mais igualitário e feminista. Sobre esse processo de superação de valores anteriormente estabelecidos e do embate entre grupos sociais, Lerner (2019, p. 366) afirma que:

De certo modo, a luta de classes pode ser descrita como uma luta pelo controle dos sistemas de símbolos de determinada sociedade. O grupo oprimido, enquanto compartilha e participa dos símbolos principais controlados pelos dominantes, também desenvolve os próprios símbolos. Estes, em época de mudança revolucionária, tornam-se forças importantes na criação de alternativas.

Assim, é preciso destacar também que, nos dias atuais, a mulher consegue não só estabelecer padrões reais e pessoais, os quais ela é capaz de seguir, como também possui a oportunidade de gerir conhecimentos e emoções para beneficiar a sociedade. Este processo gradativo de ascensão social, que em outros momentos da história não seriam associados à figura feminina, destaca uma fuga ao pensamento patriarcal, que estabelece novas diretrizes até mesmo para a luta de classes.

Para observarmos mais a fundo os efeitos relativos à dominação masculina, analisemos o trabalho do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2020). O autor realiza um recorte espaço-

temporal, observando referências na pesquisa científica e nas ciências humanas (Sociologia e Filosofia), centrado em uma sociedade da Cabília, nas décadas de 1960 a 1980. Estamos falando de uma região montanhosa da Argélia no norte da África, um dos locais onde o autor costumava fazer suas pesquisas, escolhida para que pudesse estudar o exemplo da sociedade Berberes, identificar o machismo e a relação da dominação masculina em outras sociedades.

Essa região, no ponto de vista geográfico, é um local estratégico e importante, uma vez que as margens do Mar Mediterrâneo são regiões de fortes interações e compartilhamentos culturais, incluindo costumes advindos de sociedades antigas e medievais. Dessa forma, destaca-se o quanto o exemplo que temos na Cabília acaba influenciando e sendo influenciado por várias outras sociedades, como a do Oriente Médio, da atual Turquia e da Grécia, esta última enquanto berço da civilização ocidental, com estruturação cultural conservada até hoje sob padrões de dominação masculina.

Bourdieu (2020, p. 24) investiga as estruturas de pensamentos mais profundas, e busca encontrar na dominação masculina a origem da ordem androcêntrica do mundo. Isso ocorre a partir do momento em que o homem passa a ser tomado como medida de todas as coisas e começa a montar seu pensamento, construindo também a tendência de historicizar aquilo que lhe parece natural, dentro das categorias de entendimento de dimensão simbólica, muitas vezes universalizada como algo inerente ao ser humano.

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no próprio lar, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, as atividades do dia, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.

De acordo com o autor, organizações binárias e androcêntricas, como a existente na Cabília, ainda são muito presentes atualmente. No Brasil, tal problemática emprega-se até em questões culturais da própria língua/linguagem, posto que a forma padrão de contração das palavras para a construção semântica é, sempre que possível, a contração para o gênero masculino (o homem, o trabalhador, o proprietário, o empresário, o professor etc.).

Eis o androcentrismo: partindo do princípio que o homem é o centro de tudo, a estruturação social funciona como uma grande máquina simbólica, na qual se alicerça a situação do dominante sobre o dominado, pautada na divisão financeira, intelectual, social e erótica.

Dito isso, é relevante que tentemos estabelecer um molde para o funcionamento das ideias androcêntricas. A partir da definição da centralidade na forma de uma suposta neutralidade e naturalidade do que é relativo ao masculino, a figura masculina rapidamente se estabelece como padrão a ser seguido e, como visto na sociedade Cabília, descrita por Bourdieu (2020, p. 103), consolida-se uma posição de dominação em relação ao feminino que perpassa por uma moral corrompida pelo estabelecimento de um ideal associado ao arquétipo do patriarcado, sobretudo através de uma moralidade que prega a superioridade masculina no contexto familiar, religioso e escolar, o que configura o patriarcalismo no qual a sociedade está inserida.

[...] Ela age, além disso, de maneira mais indireta, sobre as estruturas históricas do inconsciente, por meio sobretudo da simbólica dos textos sagrados, da liturgia e até do espaço e do tempo religiosos (marcado pela correspondência entre a estrutura do ano litúrgico e a do ano agrário). Em certas épocas, ela chegou a basear-se em um sistema de oposições éticas que correspondia a um modelo cosmológico para justificar a hierarquia no seio da família — monarquia de direito divino baseada na autoridade do pai — e para impor uma visão do mundo social e do lugar que aí cabe à mulher por meio de uma verdadeira propaganda iconográfica.

O próprio ato sexual é pensado no primado da masculinidade, concebido como uma forma de dominação e de apropriação. A ligação entre sexualidade masculina e poder é nítida, estabelecendo um caráter falocêntrico que valoriza e espera dos indivíduos demonstrações de virilidade, principalmente no campo sexual, através de uma constância estruturalista. Esse cenário é fruto de uma criação objetiva e subjetiva que permanece vigente enquanto existirem homens e mulheres na sua sustentação, indivíduos repostos através da propagação desses valores na escola, no Estado, na igreja e na família, os quais não só favorecem, como também reproduzem a dominação masculina.

O trabalho de transformação dos corpos, ao mesmo tempo sexualmente diferenciado e sexualmente diferenciador, que se realiza em parte através dos efeitos de sugestão mimética, em parte através de injunções explícitas, e em parte, enfim, através de toda a construção simbólica da visão do corpo biológico (e em particular do ato sexual, concebido como ato de dominação, de posse), produz habitus automaticamente diferenciados e diferenciadores. (Bourdieu, 2020, p. 95).

A dominação masculina, segundo Bourdieu (2020), é tão forte, que a mulher está posta de forma equiparável a um objeto estético, delicado, desejado e decorativo (na família, nas ruas, nos veículos de imprensa, nas empresas, nos outdoors, no para-choque de caminhões, nas revistas, na internet, TV, filmes, em grupos de danças, bandas de funk, de axé, de forró, entre outros). Nesse caso, o principal (senão único) objetivo é servir principalmente ao público masculino, muitas vezes formado por homens que não atingiriam o sucesso social caso não estivessem amparados por estruturas que lhes permitem subjugar a representação feminina.

A posição peculiar das mulheres no mercado de bens simbólicos explica o que há de mais essencial nas disposições femininas: se toda relação social é, sob certos aspectos, o lugar de troca no qual cada um oferece à avaliação seu aparecer sensível, é maior para a mulher que para homem a em seu ser-percebido, compete ao corpo, reduzindo-o ao que se chama por vezes de o “físico” (potencialmente sexualizado), em relação a propriedades menos diretamente sensíveis, como a linguagem. Enquanto, para os homens, a aparência e os trajes tendem a apagar o corpo em proveito de signos sociais de posição social (roupas, ornamentos, uniformes etc.), nas mulheres eles tendem a exaltá-lo e a dele fazer uma linguagem de sedução. O que explica que o investimento (em tempo, em dinheiro, em energia) no trabalho de apresentação seja muito maior na mulher (Bourdieu, 2020, p. 162-3).

Nessa conjuntura, a sociedade tenta identificar a mulher muito mais como um objeto do que um sujeito cidadão-transformador. As mulheres terminam internalizando tais estruturas de dominação porque estas já estão determinadas pelas práticas e hábitos sociais, como forma de pensamento padrão, imergindo-as na sensação de que essas seriam atitudes normais e relativas à natureza humana, tornando a presença da dimensão histórica do problema quase imperceptível no cotidiano.

O que significa que o movimento feminista contribui muito para uma considerável ampliação da área política ou do politizável, fazendo com que entrassem na esfera do politicamente discutível ou contestável objetos e preocupações afastados ou ignorados pela tradição política, por parecerem pertencer à ordem do privado; mas não deve igualmente deixar-se levar a excluir, sob pretexto de elas pertencerem à lógica mais tradicional da política, as lutas a propósito de instâncias que, com sua ação negativa, e em grande parte invisível — porque elas estão ligadas às estruturas dos inconscientes masculinos e também femininos —, contribuem fortemente para a perpetuação das relações sociais de dominação entre os sexos (Bourdieu, 2020, p. 188).

Bourdieu (2020) traz diversas questões para que a pessoa leitora possa fazer uma autocrítica através de todo processo de dominação masculina. De fato, é um fenômeno muito relevante e complexo, uma vez que trabalhar com o campo simbólico – pensar e entender o

pensamento – por si só é uma atividade que requer atenção e destreza. Distinguir o que é história, o que tem relação com a natureza do que foi fabricado historicamente, e identificar o processo pelo qual cada um desses quadros consolidou-se socioculturalmente, em nossa opinião, é a principal contribuição da obra do autor.

Ora, uma vez que a masculinidade é definida socioculturalmente, a distinção entre sexo e esse conjunto de características – gênero – estende-se ao ponto de que nem sempre um estará ligado ao outro. Em verdade, indivíduos cisgênero², ao contrário dos transgênero³, estão em conformidade com a relação entre sexo e gênero, uma vez que a cisgeneridade é “uma condição sócio-política que implica em privilégios por estar de acordo com as normas de conduta atreladas ao binômio homem e mulher” (Bonassi, 2017, p. 24).

Nessa ótica, o conceito de gênero, influenciado pela visão androcêntrica e patriarcal, situa-se sob a dominação dessas estruturas de poder em sua base e, ao longo da história, a binaridade e a polarização entre o que é masculino e o que é feminino deslegitima socialmente a ideia de que o gênero não está associado ao sexo, ou sequer foge à dualidade macho-fêmea, sobrepondo a plurigeneridade com o binarismo de gênero através da preestabelecida estrutura de dominação entre homens e mulheres Falchi (2018, p. 33).

[...] Assim enunciado, essa perspectiva fundamenta vagina/pênis como únicos e exclusivos ‘órgãos sexuais’ que produzem e aos quais se restringem os gêneros, evidenciando também a binaridade existente na formação e performatividade dos corpos biopolíticos, assim como que prefigurando um único encontro possível entre eles, que compreendem como sendo a sexualidade, a saber: o de que esta somente pode ser assim designada se ocorrer entre um homem e uma mulher e, portanto, reduzindo-a à penetração de um pênis em uma vagina, ainda que isso venha justificado como signo da reprodução humana e segundo os textos sagrados.

Bourdieu (2020) reconhece que o mundo se transforma, mas o binarismo estruturalista androcêntrico e as estruturas sexuais, infelizmente, permanecem as mesmas. Essas relações e a consequente exclusão das mulheres de seus espaços de direito são espantosamente aparentes na sociedade moderna, materializando os estudos na Cabília, deixando clara a continuidade da sociedade patriarcal (Costa, 2018).

Partindo do que foi exposto, é visível que a sexualidade também é um fator muito relacionado à dominação masculina, sobretudo no espectro heterossexual do “ser homem”. Por

² Indivíduos que assumem e identificam seu gênero em conformidade ao seu sexo de nascença (Tourinho *et al.*, 2017).

³ Indivíduos que identificam-se com o gênero oposto ao seu sexo biológico (Tourinho *et al.*, 2017).

muito tempo, o heterossexualismo foi tão naturalizado que não havia motivo para sequer ser definido como conceito Costa (2018, p. 501), produzindo uma violência que se manifesta ao lado de estruturas culturais e sociais de gênero.

Foucault (1988) mostra que a proliferação de discursos sobre o sexo, mais do que puramente um fenômeno quantitativo, serve para uma regulação do sexo e da sexualidade por meio de discursos úteis e públicos. Busca-se subjugar os corpos e controlar as populações através desses discursos, que não reprimem o sexo, e sim o valorizam, fazendo com que o sexo ocupe uma posição de segredo, ao mesmo tempo em que definem o que é natural e aceitável, e o que não o é. Existe uma polícia do sexo, que busca uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora. De acordo com Preciado (2008), o biopoder possibilita o cálculo técnico da vida em termos de população. Todos esses discursos sobre o sexo (religioso, científico, médico) são construídos visando o exercício desse biopoder, sendo assim, não são naturais.

Louro (2004 *apud* Costa, 2018) afirma ainda que essa violência se apresenta através da criação de uma matriz binária heterossexual, vinculada a aspectos unicamente biológico-fisiológicos, e que antecede os preceitos históricos e culturais de cada indivíduo. “Tal lógica implica que esse ‘dado’ sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo (Louro, 2004, p. 15 *apud* Costa, 2018, p. 502). Ao longo do tempo, esse processo atribui à heterossexualidade o caráter de condição “natural”, estabelecendo o que conhece-se como heteronormatividade⁴ (Butler, 2002 *apud* Costa, 2018).

Ainda nessa ênfase, podemos apontar o trabalho de Santos (2007) que, ainda na primeira afirmação destaca o uso distinto dos termos “sexo” e “gênero”. Mesmo que esses dois estejam conectados, a existência do conceito de gênero enfatiza as diferenças sociais baseadas no sexo como aquilo que de fato são: construções sociais mutáveis, dotadas de significado e originadas a partir de aspectos históricos, culturais e psicológicos que circundam as diferenças morfológicas nos corpos, ou seja, que circundam as diferenças de sexo.

Santos (2007) aponta ainda que, mesmo que em dado momento o ritmo das pesquisas em masculinidade tenha decrescido, o interesse da comunidade científica no termo não cessou e voltou a tomar força a partir da década de 1980. Enquanto alguns dos estudos produzidos nessa época destacam-se por utilizar bases oriundas do trabalho acadêmico feminista, outros optam por aderir a ópticas de matrizes teóricas externas, como o marxismo e a psicanálise.

⁴ Conceito referente à naturalização e estabelecimento da heterossexualidade e comportamentos associados a ela como um padrão a ser seguido por motivos biológicos e sociais (Tourinho *et al.*, 2017).

De qualquer maneira, discutir a masculinidade nos dias de hoje é encarar que, apesar das inúmeras conquistas do movimento feminista nas últimas décadas, a sociedade em geral ainda se pauta no homem e na masculinidade como um modelo, um padrão, uma referência normativa. Durante séculos, os discursos científicos tratavam basicamente sobre homens. Segundo Medrado (1997, p. 22), embora atualmente ainda exista uma tendência a tratar, dentro dos estudos científicos, o conceito de “homem” ao genérico “ser humano”, um conjunto de pesquisadores tem se dedicado a refletir sobre as especificidades do conceito de “masculinidade” como uma questão pertinente às Ciências Humanas e Sociais (Santos, 2007, p. 135).

A partir de então, o autor passa a dar maior foco ao conceito de machismo, em seguida relacionando-o à ideia de masculinidade. A princípio, fica clara a deficiência do termo “machismo” como conceito e objeto de estudo em muitos casos, dito que seu uso exagerado reduz o sujeito aos aspectos cultural e político de forma inconsequente e transmite uma noção de unicidade dos comportamentos ditos machistas. Ao retomar os estudos de Connell (1995), o autor ressalta o caráter múltiplo das manifestações das masculinidades, mesmo quando há certa hierarquização entre elas.

Sobre isso, o conceito de masculinidade hegemônica, definido por Santos (2007) como a masculinidade responsável pela manutenção dos homens numa posição largamente vantajosa “[...] em termos de poder social em relação às mulheres, gerando uma dominação e uma subordinação não só em relação às mulheres especificamente, mas a tudo o que possa ser associado ao “feminino” (incluindo aqui os homossexuais)” (Santos, 2007, p. 136), por não deixar de se tratar de uma forma de masculinidade, herda as características plurais do que falamos a respeito da masculinidade e, além disso, sua variabilidade de acordo com a cultura.

O autor defende que as masculinidades também devem ser repensadas, observando o machismo cultural constantemente influente no que significa socialmente ser um homem; no que é uma obrigação masculina; onde instituições midiáticas têm responsabilidades – dado que nelas encontram-se meios para que indivíduos de todas as idades internalizem ideais do que é ser um “homem de verdade” ou ser “bem-sucedido”, portanto, havendo a necessidade de um debate acadêmico.

É sob esta perspectiva que refletiremos, na próxima seção, a função da masculinidade hegemônica no projeto de poder do patriarcado.

3.2 A OPERACIONALIDADE DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA COMO TENTÁCULO PATRIARCAL

Kimmel (1998), logo ao início do seu artigo, define a hipótese de que, assim como atestado por outros autores a respeito do desenvolvimento econômico-industrial, os surgimentos de masculinidades hegemônicas e subordinadas são processos históricos que ocorrem imperativamente relacionados. Tal como a ascensão de nações à posição de potência econômica mundial implica no rebaixamento e exploração de outros países no mesmo âmbito, a hegemonia de certa forma de masculinidade é suficiente para a subalternidade de outras manifestações masculinas que se opuserem à primeira.

Até mesmo os termos ‘desenvolvimento’ e ‘subdesenvolvimento’ nunca foram muito precisos, dado este processo de emergência mútua e simultânea. Talvez fosse melhor se tivéssemos falado de ‘superdesenvolvimento’ ou ‘desenvolvimento-demasiado’ e de ‘subdesenvolvimento’, para melhor expressar os processos distorcidos e desfigurados de uma forma de desenvolvimento que depende do subdesenvolvimento (Kimmel, 1998, p. 105).

Para Kimmel (1998), explorar as relações entre as definições hegemônica e subalterna de masculinidade requer, então, compreensão dos significados de masculinidade que variam de cultura a cultura entre diferentes períodos históricos; entre os homens que compartilham uma só cultura; e ao longo curso de uma vida. Isso significa que não se deve falar de masculinidade como se fosse uma essência constante e universal, mas como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança, construídos no contexto das relações de poder compreendidas tanto entre homens e mulheres como entre homens e outros homens, muitas vezes despercebidas por aqueles mais privilegiados nas relações.

Dito isso, o autor busca estudar a versão hegemônica da masculinidade no contexto estadunidense, analisando, além da sua dinâmica no relativo às demais masculinidades encontradas no país, também a sua interação com as versões de masculinidade que surgiam no restante do mundo e que, aos poucos, passaram a desenvolver marcante presença na construção das masculinidades norte-americanas.

Em especial, Kimmel (1998, p. 109) destaca diversas observações e citações a respeito de ideais liberais capitalistas, direcionando-os à questão da masculinidade em seguida. De fato, o pensamento capitalista influenciou diretamente as construções históricas em meio às quais masculinidades hegemônicas estadunidenses se situam e, por isso, esteve muitíssimo incorporado no caráter dessas manifestações.

Para aqueles iniciados nas Ciências Sociais há cerca de 30 anos, estou certo que todas estas citações foram tomadas como descrições da burguesia sob o

capitalismo, da personalidade democrática individual, do destino da ética do trabalho protestante sob o espírito da racionalização do capitalismo, ou da tarefa árdua do ego autônomo no desenvolvimento psicológico. Alguém mencionou, alguma vez, que estes teóricos estavam, em cada um destes casos, descrevendo homens? E não simplesmente o “homem” no falso sentido genérico, mas um tipo particular de masculinidade, uma definição de hombridade que é derivada da sua identidade por participar do mercado, da sua interação com outros homens naquele mercado, em suma, um modelo de masculinidade baseado na competição homosocial.

Enquanto nos primórdios da Revolução Industrial as masculinidades anglo-norte-americanas vigentes ou embasavam-se na posse e administração de propriedades rurais ou no artesanato e dedicação à indústria de forma mimética ao observado na Europa, na primeira metade do século XIX emerge a figura do *self-made man*: um homem dado ao trabalho sob a lógica meritocrática do mercado liberal, constantemente comprovando a própria competência em certos âmbitos em detrimento de outros, sobretudo da paternidade e do cuidado com o lar.

Estes *Self-Made Men* eram ausentes dos lares, cada vez mais distantes dos seus filhos, devotados ao seu trabalho em um ambiente de trabalho homosocial. Esta era uma masculinidade cada vez mais ansiosa, pois requeria demonstração e prova constantes, sendo a aquisição palpável de bens uma evidência de seu sucesso. Essa ansiedade foi incitada ainda mais pela ideologia de mobilidade ascendente – se na América, alguém podia subir tão alto quanto as suas próprias habilidades, motivações e desejos o levassem, então se podia também cair, sem qualquer rede de segurança e sem ter a quem culpar pelas suas falhas senão a si mesmo (Kimmel, 1998, p. 111).

Nesse ínterim, a necessidade de pôr à prova a masculinidade parecia ser uma característica dos *self-made men*. Mesmo que tais demonstrações de poder não expusessem quaisquer efeitos positivos à qualidade de vida dos indivíduos, o autor apresenta três perspectivas sob as quais a masculinidade comumente poderia ser demonstrada. A primeira ocorria através do autocontrole e do treinamento corporal como forma de transmitir uma imagem de força e poder – muitas vezes falsa – transformando o próprio corpo em instrumento de dominação.

A segunda forma de provar a masculinidade dava-se pela fuga da civilização e enfrentamento da natureza, em meio ao exército ou a expedições próprias. A dita “marcha para o oeste” pode ser observada como um exemplo disso, uma vez que as viagens através do país poderiam ser vistas como exemplo de vigor. Como aponta Kimmel (1998, p. 113): “Os homens norte-americanos eram, como Bruce Springsteen disse, “*born to run*””.

Por fim, a terceira, para Kimmel (1998), forma mais comum de provar a própria masculinidade, dava-se pelo desprestígio de outros homens e masculinidades. Segundo o autor,

a masculinidade dos *self-made men* teve de se dar ao trabalho de estilhaçar as masculinidades que já existiam ou que surgiam na mesma época. Dentre as estratégias mais curiosas para tal efeito, era comum que fosse associada a certa masculinidade, ao mesmo tempo, os aspectos “ultra-masculino” – de bestialidade, voracidade sexual, descontrole – e “infra-masculino” – de fragilidade, passividade, feminilidade.

Algo similar pôde ser observado quando tratamos das formas de masculinidade que Kimmel (1998, p. 113) descreve antes dos *self-made men*. Sobre os homens do campo – sob a figura do Patriarca Gentil e os trabalhadores industriais – sob a figura do Herói Artesão – o autor atesta que:

Em primeiro lugar, o *Self-Made Man* tinha que desmontar duas definições anteriores de masculinidade, o Patriarca Gentil e o Artesão Heróico. O Patriarca Gentil foi redefinido como um pavão europeu afetado, uma ‘bichinha’ do século XIX. ‘O verdadeiro homem americano era vigoroso, másculo e direto, não era afetado e corrupto como os europeus’, escreve um historiador. ‘Ele era simples ao invés de ornamentado, buscava dificuldades e aventuras, ao invés do luxo, um homem comum amante da liberdade ou um cavalheiro natural, ao invés do opressor aristocrata’. E o Artesão Heróico tornou-se, no decorrer do século XIX, o trabalhador comum, a mão-de-obra, uma peça da máquina. Foi-se a sua autonomia e o orgulho de habilidade manual; agora ele era dependente, indefeso e quase não era mais um homem.

Embora esse movimento possa ser visto na interpretação estadunidense das masculinidades afrodescendentes e indígenas, não limitou-se a questões puramente étnicas. Homens imigrantes europeus, asiáticos e judeus também sofreram por tal dicotomia contraditória associada às suas masculinidades, assim como homens homossexuais e até mesmo mulheres, justapostos como planos de fundo sobre os quais o homem branco, heterossexual coparticipante da masculinidade hegemônica se exhibe.

E, é claro, além disso, que desde a virada do século até hoje em dia, são as mulheres e os homens gays que têm servido como as visões clássicas da identidade de gênero subalterna. As mulheres e os homens gays são os outros clássicos, o pano de fundo contra o qual os homens brancos heterossexuais projetam as suas ansiedades de gênero e é sobre a emasculação destes que os *self-made men* constroem definições hegemônicas. As mulheres emasculam os homens representando o lar, a vida doméstica, a obrigação familiar, assim como uma carnalidade insaciável. Os homens gays são bichinhas passivas e efeminadas assim como são sexualmente insaciáveis e predatórios (Kimmel, 1998, p. 116).

Assim, atesta-se a necessidade de que voltemos os olhares aos grupos oprimidos por essa masculinidade, destacando que estes podem possuir a clareza necessária para identificar

os problemas e apontar possíveis soluções. No Brasil, por exemplo, a masculinidade hegemônica que constitui os valores machistas possui vieses muito alinhados com a figura do homem autossuficiente⁵, que não depende do auxílio de ninguém e nem mesmo precisa se preocupar com a própria saúde, pois, supostamente essas seriam características femininas e, portanto, imediatamente rejeitadas.

O repúdio ao não-masculino parece ser o modo de constituir o masculino, através do medo de quem deseja se “qualificar” como homem não estar “apto”. Isso pode ser identificado no exercício da sexualidade como forma de obter prestígio e aprovação, que lhes confere grande liberdade nesse âmbito quando comparados às mulheres.

São indubitáveis as várias conquistas da mulher em nossa sociedade, impulsionadas principalmente pelo movimento de mulheres e pelos movimentos de gays e lésbicas. A mulher já está em praticamente todos os espaços no mundo do trabalho, já divide suas tarefas domésticas com seus companheiros, já tem uma certa liberdade de exercer sua sexualidade plenamente. Entretanto, persiste ainda em nossa cultura uma matriz machista que influencia comportamentos e ações. O machismo ou a dominação masculina como a denomina Bourdieu (2020) ainda continua a nos influenciar e a ditar comportamentos (Santos, 2007, p. 138).

Ainda nessa perspectiva, Santos (2007), ao lembrar a diferença entre homem e masculino, expõe a noção de sobreposição desses conceitos sob a forma de mútua dependência como parte de uma manifestação de uma matriz machista. Nesse sentido, o autor ainda busca explicitar o contexto em que a pesquisa se desenrola, de modo que também são denotadas algumas características culturais da região Nordeste, isto é, as intrinsecamente relacionadas com a construção da figura masculina. O trabalho é, portanto, desenvolvido na perspectiva de estudar o modelo de masculinidade vivenciado por alguns jovens de comunidades no interior nordestino.

Mesmo dentro de um país pode haver grandes diferenças em relação às masculinidades, como é o caso do Brasil. Considerando suas dimensões continentais, o Brasil é perpassado por profundas diferenças culturais, de região para região. A forma como se apresenta a representação do masculino no Nordeste é bastante diversa daquela que se apresenta no sul do país. É que as duas regiões têm suas próprias formações históricas, sua economia, seus costumes, suas crenças, sua religiosidade e sua cultura. E todos esses aspectos influenciam na formação de uma, digamos, masculinidade nordestina (Santos, 2007, p. 139).

5 Similarmente ao que Kimmel (1998) definiu como os “*self-made men*”.

No estudo realizado por Santos (2007), o objeto a ser discutido é a masculinidade como construção social e seus reflexos na identidade de homens e nas relações sociais estabelecidas entre os gêneros. Trata-se da discussão de um tema relevante, tendo em vista que analisar a masculinidade a partir das concepções de gênero reproduzidas pelos homens é um trabalho que refere-se à própria noção identidade, constituída através de relações sociais que flertam com a idealização de um modelo masculino referencial, definindo, portanto, o que significa se afirmar pertencente a um gênero.

Para tal, o autor optou por entrevistar 17 homens na faixa de 15 a 19 anos, de uma comunidade de baixa renda na periferia da capital paraibana. Destaca-se que todos os entrevistados eram alunos de uma escola de futebol local na época da entrevista, situação hipotetizada como oportuna para que fosse observada a construção da masculinidade hegemônica, levando-se em conta a situação em que esses sujeitos viviam.

Com isso, o processo de coleta de dados deu-se através de entrevistas semi-estruturadas – gravadas e transcritas – e observações na comunidade pesquisada. Os resultados então foram organizados e avaliados através de análises temáticas, observando os traços de vivência de cada entrevistado dispersos nas suas falas sob a perspectiva dos núcleos de sentido e significação. Separados em categorias, o autor expõe a importância e presença de cada um dos temas nas respostas dos entrevistados.

O primeiro dos temas e principal categoria definidora do que é ser homem na perspectiva desses jovens é a noção de responsabilidade, aparecendo em 53,55% das respostas. Destaca-se uma visão ideal do homem como alguém responsável não somente por cuidar de si mesmo, mas de outrem, sobretudo alguém responsável pelas provisões e estrutura material da família, incluindo a participação no mundo do trabalho e o domínio de serviços gerais de conserto doméstico.

Na fala do jovem citado anteriormente vemos que a responsabilidade centra-se principalmente no aspecto específico de se constituir uma família e de poder sustentá-la. E o sustento dessa família vem através do suor e do trabalho, que é um encargo colocado principalmente no homem, visto como protetor e provedor da família. Esse é o seu grande dever: proteger e prover financeiramente sua família (Santos, 2007, p. 143).

Nesse sentido, um “vir-a-ser” parece acompanhar tal projeção da figura masculina, identificando o desejo não-concretizado de alcançar esse padrão de masculinidade, isto é, de “ser homem”, flertando com a ideia do poder patriarcal. O contexto social da comunidade pode

ser capaz de explicar essa situação, uma vez constatado que muitos dos lares são conduzidos por mães solteiras, com filhos de vários pais muitas vezes ausentes.

De maneira geral, a ideia do trabalho predomina a perspectiva de masculinidade dos entrevistados, não somente como parte da estabilidade material que se pode oferecer à família, mas como moldura para formação de uma identidade, que, mesmo ao reproduzir comportamentos de dominação sobre as mulheres, possui certa sinergia com a conjuntura social no tocante às relações de gênero. Sobre isso, Santos (2007, p. 146) afirma:

Se para o homem o trabalho é um definidor substancial de sua identidade, percebemos em nossas observações na comunidade de Padre Ibiapina que a mulher consegue definir sua feminilidade não somente a partir do trabalho, mas a partir de uma série de tarefas sociais (inclusive socialmente sancionadas como “femininas”), tais como ser mãe, dona de casa e educadora dos filhos. Dessa forma, se ela tiver um companheiro que trabalhe e a sustente, é mais fácil para ela superar o fato de não estar trabalhando. Já para o homem, percebemos que o trabalho é um elemento definidor mais forte e o fato de estar desempregado mexe direta e profundamente na sua dignidade e auto-estima de homem.

Essa conjuntura facilita a visão patriarcal que já foi descrita pouco acima. De fato, nesse ponto do texto, Santos (2007) aponta características de uma estrutura familiar patriarcal, isto é, onde o homem – o patriarca – detém a palavra final em quaisquer questões, sob a premissa de que é ele quem provê o sustento material do lar. O patriarcalismo brasileiro constitui uma relação de poder que tornou-se moldura para grande parte dos modelos familiares abarcados no país atualmente, ressoando com manifestações da dominação masculina não somente no âmbito das relações de gênero, como também em questões produtivas e políticas.

Todas essas novas configurações familiares em nível mundial afetam também a comunidade de Padre Ibiapina. Nessa comunidade é muito comum a mulher ter filhos com vários companheiros, tendo seus relacionamentos muitas vezes tempos curtos de duração, ficando com ela na maior parte das vezes o cuidado com os filhos, até pelo fato de que muitas vezes seus companheiros simplesmente a abandonam. Dessa forma, já se pode ver na comunidade muitos lares formados por só um dos pais, na sua maioria mulheres, além da diminuição do número de filhos por família. É comum encontrar na comunidade pesquisada, jovens casais que ficam juntos por um período de tempo, sem estarem casados legalmente, mas que se separam e fica com a mulher a responsabilidade pelas crianças (Santos, 2007, p. 148).

A masculinidade experienciada nessa comunidade ressona e se retroalimenta através de uma matriz machista que, segundo o autor, manifesta-se de diversas formas ao redor do Brasil e do mundo, tanto pela ação de homens quanto de mulheres. De fato, esse processo

diverge diametralmente do sentido dado à masculinidade pela classe média, por exemplo, uma vez que as fontes midiáticas, comerciais e sociais compartilhadas nesse contexto muitas vezes não alcançam comunidades mais carentes, diferentemente de expressões culturais internas a elas – como o forró, que reproduzem a matriz machista já instaurada.

Levando em consideração as colocações acima, podemos dizer que as intensas mudanças nas relações entre os sexos e entre os gêneros assistidas nas últimas décadas no ocidente não desativaram, nessa comunidade em específico, o que estamos chamando aqui de matriz machista. Essa matriz perpassa espaços e tempos, mas mantém um padrão, como uma ideologia perene que influencia as sociedades ocidentais e que se caracteriza como uma maneira dos homens exercerem um poder, nas suas mais diversas expressões, sobre as mulheres e sobre outras formas de masculinidade menos valorizadas (Santos, 2007, p. 151).

Assim sendo, o autor conclui a pesquisa dissertando a respeito da heterogeneidade da noção de masculinidade e, principalmente, das mudanças que ocorrem nesse conceito ao longo do tempo a depender da localidade, fragmentando assim o processo contínuo de transformação da sociedade em várias “micromodernidades”, dotadas de distintos atributos em todas as esferas.

Em função de tal processo transformador, os estudos de gênero investem teórica e empiricamente no desenvolvimento da autoconsciência de si, diante dos papéis socioculturais instituídos às formas de vida e à sua padronização. Por isso, na próxima seção, focar-nos-emos no impacto desses estudos no reconhecimento e combate às desigualdades de gênero.

3.3 O SURGIMENTO DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Existe uma sobreposição, dentro da própria área correspondente aos estudos sociais, onde a presença masculina é desconsiderada, apontado que a mesma já foi discutida em seu máximo parecer. No entanto, existe uma busca por mostrar que a pressão exercida pela sociedade determina o encaminhamento do gênero, assim como seu comportamento, sendo essa a busca apresentada por Bento (2015).

É perceptível que as mulheres transexuais frequentemente não recebem reconhecimento adequado em relação à sua expressão de gênero. Mesmo quando desprovidas das características biológicas associadas ao sexo masculino, elas enfrentam o desafio de não serem reconhecidas como mulheres, refletindo diversas questões sociais complexas. Esse

fenômeno pode ser atribuído a preconceitos, estigmas e outros problemas sociais que contribuem para a negação de sua identidade de gênero autoafirmada.

Contudo, embora o apontamento reflita sobre os aspectos do masculino, não foca apenas no reflexo do que seria o gênero biológico, mas estabelece a relação entre o gênero sociocultural, ou seja, quem nasce mulher, mas pertencente ao sexo masculino, ou ainda aqueles que mantêm o sentido biológico, mas divergem na sua sexualidade, entrando nessa discussão aspectos como a homofobia.

A partir dos anos 1970, começou a se separar o que seria um estudo de gênero e um estudo sobre as mulheres, uma separação advinda da distinção do que seriam gêneros concebidos e os sexos biológicos. Nesse sentido, uma visão que avançou ao longo do tempo, conforme Bento (2015, p. 49), foi a seguinte: “[...] enquanto os ‘estudos de mulheres’ estabelecem uma relação imediata com a militância política, o campo de estudos nomeado ‘gênero’ está vinculado, principalmente, à busca da compreensão epistemológica das relações entre os gêneros”.

Com isso, é apontado que os estudos nomeados como ‘busca por gênero’ refletem em uma ideologia funcional e psicológica, em que a um dos grupos era apontada a necessidade de sua existência como submisso ao outro, ou assertivo da relação estabelecida. Dessa forma, a definição de gênero colaborou para o desenvolvimento da sociedade, em uma visão geral, de todas aquelas possibilidades.

O gênero funciona como um apontamento social, uma vez que sua definição consegue guiar seu posicionamento. Além disso, é necessário estabelecer como as relações interferem, positiva ou negativamente, na concepção de uma estrutura que se refere à utilização de perfis, tanto femininos como masculinos, e a reflexão que estes têm, na sociedade como um todo, em uma abrangência geral, do que seria o funcionamento desses parâmetros (Bento, 2015).

Dessa forma, é estabelecido que, quando relacionada à associação do comportamento, não se nasce ninguém com um comportamento preestabelecido, conforme Bento (2015, p. 51) “Que ninguém nasce com os atributos comportamentais do gênero masculino e do gênero feminino, cada sociedade elabora formas para definir padrões comportamentais para cada gênero”. No entanto, esse comportamento é reflexo da sociedade, de todas as culminações e responsabilidades que ela institui em relação ao que seria o comportamento adequado para cada gênero.

Torna-se difícil o trabalho sobre o que seria o gênero e todas as suas possibilidades, já que o mesmo não se define em princípios, mas na construção do indivíduo como um todo, em consonância com o reflexo que a sociedade tem sobre tal indivíduo. Com isso, o comportamento

se dá de maneira implícita, vinculada às necessidades que surgem junto à definição do gênero do indivíduo, sendo esse um pressuposto da aplicação feminina ou masculina. Esse comportamento é repetido pela sociedade e pelas crianças, que veem a relação de gênero associada diretamente ao comportamento não só da primeira infância. Dessa forma, acaba sendo reflexiva a participação de um carimbo social (Bento, 2015).

O homem e a mulher são treinados socialmente cada qual em seu papel, de modo que eles possibilitem a criação de uma função em específico ou não. A criação de teorias e estudos diante das possibilidades educacionais compila a execução de princípios de que o estudioso tem de ser neutro, e, sendo neutro, não pode participar em relação à sua própria aquisição de gênero. Com isso, é preciso estabelecer que o estudioso dos gêneros necessita aplicar a relação existente entre sua própria concepção e o gênero existente.

Levando em consideração como os homens são tratados de forma vantajosa em relação às mulheres, acentuam-se as diferenças dentro da existência da sociedade como um todo. A maneira de se viver é reflexo direto da classificação social dos gêneros, uma vez que tais gêneros visam uma organização em prol de uma sociedade patriarcal. Dessa forma, tanto técnicas, como rituais, corporais, e o que seria classificado como etiqueta, se definem separadamente na figura masculina e na figura feminina (Bento, 2015).

É importante parafrasearmos Bourdieu (2020) ao fazermos uma analogia com a classe dos substantivos, ou seja, quando os nomes têm um significado masculino ou feminino, sendo muitas vezes o feminino inferiorizado, como por exemplo, na palavra “sol” e “sola”, em que “sola” se refere à parte de baixo do sapato. Enquanto o “sol” refere-se ao astro. Dessa forma, a inferiorização do gênero é apresentada tanto em questão ambígua social, como gramatical, criando uma pressão implícita diante de ambos os gêneros.

Na nova abordagem, percebeu-se que não é possível entender as ações dos agentes sociais a partir dos dados biológicos. ‘Ser homem’ ou ‘ser mulher’ é fruto de construções sociais. A forma como se processa a leitura da estrutura corpórea varia de acordo com as culturas e, mesmo dentro de uma mesma cultura, podem-se ter múltiplas identidades do gênero masculino e do gênero feminino, daí a pouca importância que a dimensão natural tem para explicar as múltiplas configurações de gênero (Bento, 2015, p. 59).

Na abordagem, a construção social é um fruto da concepção corpórea do que seria ser homem e ser mulher. No entanto, ainda existem variáveis, sendo estes dados puramente biológicos. A relação do que é ser homem e ser mulher é uma construção individual que pode variar de acordo com a cultura ou com o ambiente externo. Dessa forma, para a aceitação do

gênero como um valor simbólico, é necessário o entendimento de que existe o gênero biológico e a construção social do gênero. Com isso, se aponta que o corpo já nasce dentro de uma relação pré-determinada de gênero, na qual sua função é uma matriz social determinada por ela.

Além da relação de gênero, ainda se aplica a configuração étnica de determinados grupos, ou seja, a figura enquanto branca, enquanto negra, ou pertencente a outra etnia. Ao se comparar essa relação entre mulheres, por exemplo, uma mulher branca em conversa com uma mulher negra, de acordo com o autor, replica a apresentação de que a raça é um fator diferente ao gênero, ou seja, uma mulher negra vai sofrer mais que uma mulher branca, e uma mulher branca mais do que um homem, mesmo quando negro.

A variável da relação de gênero é ainda apontada não só etnicamente, mas em um valor quase xenofóbico. Quando se compara a cultura e outros fatores, muitas religiões e locais do mundo apresentam diferenças no tratamento de mulheres e homens, ou seja, o fator não foca apenas no gênero, mas em toda identidade social, sendo ela vinculada a cultura, religião ou até costumes além da etnia.

A figura masculina é instituída como fria, não podendo demonstrar emoções, em uma ideia pré-concebida pela sociedade. A relação entre a existência de gênero biológico difere de gênero social, uma vez que o social é construído através de narrativas simbólicas, estas que conseguem doutrinar as estruturas dos indivíduos, os quais inconscientemente aprendem o que seria específico de menino e de menina, denotando o comportamento tradicional ao resto de suas vidas (Bento, 2015).

No que se refere aos estudos de gênero, a masculinidade hegemônica faz parte da teoria da ordem de gênero que reconhece múltiplas masculinidades diversificadas ao decorrer do tempo, tanto em nível cultural como no próprio indivíduo. Entretanto, mesmo que o conceito de masculinidade hegemônica tenha influenciado os estudos de gênero em vários campos acadêmicos, ao mesmo tempo também tem atraído uma série de criticidades, mesmo que muitíssimo debatíveis.

Segundo Connell e Messerschmidt (2013), discussões sobre a masculinidade hegemônica, suas implicações e aplicações, não são homogêneas e tendem a envolver diversos outros termos relacionados ao “ser masculino” e ao trabalho com gêneros. O estudo dos autores propõe-se, a princípio, a realizar uma série de reflexões a respeito do conceito, considerando óticas, relações, períodos e espaços diversos para, então, propor uma nova perspectiva para o estudo da masculinidade hegemônica. Nas palavras de Connell e Messerschmidt (2013, p. 242):

Esse é um conceito contestado. Ao mesmo tempo, os assuntos de que trata continuam presentes nas lutas contemporâneas sobre poder e liderança política, violência pública e privada, transformações na família e na sexualidade. Uma reavaliação compreensiva do conceito de masculinidade hegemônica parece valer a pena. Caso prove ser útil, o conceito deve ser reformulado em termos contemporâneos [...].

Para fins de explicação, neste ponto os autores destacam a formação do conceito de masculinidade hegemônica, com origem na Austrália e desenvolvimento atrelado a múltiplas raízes e fontes. Dentre essas, movimentos feministas e contra o racismo tiveram fundamental importância, sobretudo ao questionar sobre as diferenças de classe no âmbito da masculinidade e sobre a validade do uso de “homens” como uma categoria de indivíduos uniforme, ou do “papel masculino” como base para estudar as relações de gênero.

Também houve intensa participação da liberação gay na conceptualização da masculinidade hegemônica, dado que esse movimento ajudou a solidificar os estudos da opressão do homem e da opressão pelo homem. A ideia de hierarquia entre masculinidades também se fez presente nesse contexto, uma vez compreendidas as relações entre as masculinidades de homens gays e o patriarcado, além do estudo da homofobia e da violência contra esses 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 (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245).

Destaca-se também a dimensão das pesquisas sociais empíricas na documentação e registro das manifestações das masculinidades – inclusive da masculinidade hegemônica – e das relações hierárquicas de gênero dispostas em localidades reais, além do trabalho da psicanálise nos processos de análise e identificação dos efeitos das dinâmicas sociais de gênero na persona do sujeito, manifestos por exemplo nos esforços acadêmicos sobre a “identidade de gênero”.

Connell e Messerschmidt (2013) apresentam cinco críticas ao conceito de masculinidade hegemônica, compartilhadas ao redor da comunidade científica. A primeira delas aponta problemas na própria figuração da masculinidade, na medida em que desfoca as relações de dominação e poder, ou que torna essencialista o caráter masculino, ou ainda ao

ênfatisar a divisão entre masculino e feminino pressuposta quanto tratamos de um desses termos separadamente.

Nesse sentido, há uma reivindicação de que, por cima das falhas da figuração de masculinidade, instala-se um tom estático, que não reconhece a mutabilidade do referente ao masculino transversalmente a outras configurações sociais. Ao contrário, Connell e Messerschmidt (2013) destacam justamente como a multiplicidade do conceito de masculinidade age a favor da comunidade pesquisadora. Os autores usam como testemunho para esse argumento os avanços obtidos em pesquisas empíricas com a ajuda desse conceito, responsáveis pela construção profícua e animadora de dados sociais e etnográficos diversificados.

Com relação à dicotomização dos discursos sobre masculino e feminino, Connell e Messerschmidt (2013, p. 250) apontam que:

[...] O que distancia o conceito do essencialismo é o fato de que pesquisadores exploraram as masculinidades postas em ato por pessoas com corpos femininos. A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular.

Esse e outros tópicos, relativos à críticas contra a masculinidade como conceito, são mostrados, em muitos casos, como insuficientes ou simplesmente equivocados, dados contra exemplos claros, a saber pesquisas, preocupações e cuidados dos autores que trabalharam com o conceito, além de características gerais do que se atribui à masculinidade, que se mostram a favor da compreensão de masculinidade já estabelecida.

Críticas ao conceito de masculinidade fazem mais sentido quando apontam uma tendência, tanto nas pesquisas como na literatura popular, de dicotomizar as diferenças entre homens e mulheres. Como Brod precisamente observa, há uma tendência no campo de estudos sobre homens de presumir “esferas separadas”, de proceder como se as mulheres não fossem uma parte relevante da análise e, dessa forma, estudar as masculinidades através do olhar exclusivo sobre os homens e sobre as relações entre homens. Como Brod também argumenta, isso não é inevitável. A cura reside em tomar uma abordagem consistentemente relacional do gênero, não em abandonar os conceitos de gênero ou masculinidade (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 251).

Ambiguidades quanto a fixidez do que de fato é uma masculinidade hegemônica também são observadas pelos autores, mais especificamente como a segunda, dentre as cinco

matrizes críticas que são apresentadas contra a masculinidade hegemônica. Dentre os ataques neste tópico, situam-se a dificuldade de definir quem são os sujeitos representantes da masculinidade hegemônica em diferentes contextos e a facilidade de se contestar a hegemonia da masculinidade desses mesmos sujeitos.

Além disso, há certa inconstância quanto ao uso do conceito nos discursos apresentados em trabalhos acadêmicos que o envolvem. Ora trata-se de uma base arquetípica matricial, instanciada de formas ligeiramente diferentes a depender do contexto, ora deixa-se de lado a base existencial e passa-se a afirmar algo sobre qualquer forma de masculinidade que exerça dominância.

A abordagem última parece ser a defendida pelos autores, dado que diminui a possibilidade de contradições em um conceito já definido como plural e mutável, além de não cobrar adoção total de características descontextualizadas para o seu uso e, assim, permitir a sobreposição entre masculinidades na construção do gênero. A masculinidade hegemônica pode, inclusive, não possuir nenhum receptáculo perfeito e transitar entre zonas-cinza compreendidas entre atributos comportamentais diversos, como ideais e desejos. Não obstante, a sua influência nesses mesmos atributos comportamentais é constante, participando ativamente da construção das masculinidades e contribuindo para a própria hegemonia no processo.

A terceira crítica que os autores apresentam é quanto à reificação: o comum emprego da masculinidade hegemônica como forma de objetificar o mundo masculino e confundir gênero e patriarcado ao estabelecer a dominação no seio das relações de gênero, reduzindo-as à toxicidade de determinados comportamentos na tentativa de abordar as relações entre gêneros.

De fato, as masculinidades hegemônicas apresentam por vezes conjuntos de comportamentos tóxicos, dada a sua situação como promotora da dominação nas relações de gênero. Contudo, os autores também apontam como é insensato acreditar que o conceito de masculinidade hegemônica promove a própria reificação, uma vez que, exposto em certas ocasiões, elementos da masculinidade hegemônica possuem caráter positivo.

As relações práticas de homens e meninos com as imagens coletivas ou os modelos de masculinidades, em vez de uma simples reflexão sobre elas, são centrais para a compreensão das consequências generificadas nos processos de violência, saúde e educação. Isso tem sido evidente desde que Messerschmidt formulou a ideia de que diferentes crimes são usados por diferentes homens na construção das masculinidades. Collier considera essa ideia inaceitável, por ser tautológica e universalizante ou excessivamente multitudinal naquilo que explica. Mas não há nada surpreendente sobre a ideia de práticas diversas sendo geradas em modelos culturais comuns; não há nada conceitualmente universalizante sobre a ideia de masculinidade hegemônica. Coordenação e regulação ocorrem nas práticas sociais da vida de

coletividades, instituições e sociedades inteiras. O conceito de masculinidade hegemônica não busca abarcar tudo e muito menos ser uma causa primeira; é uma forma de entender certa dinâmica no seio de um processo social (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 256).

Dito isso, a penúltima crítica que os autores apresentam está na suposta falta de participação do sujeito masculino como vértice nas discussões sobre masculinidade. Justamente por não necessitar de uma figura representante da totalidade da masculinidade hegemônica, alguns autores criticam a abstratividade segundo a qual posicionar-se-ão os sujeitos generificados nas suas relações. Isso tira o protagonismo subjetivo e não considera as diferentes facetas da personalidade de cada indivíduo, nem sequer as suas relações psicológicas com a masculinidade hegemônica.

Ao passo que a masculinidade hegemônica possui um aspecto estrutural muito bem orquestrado, o conceito foi pensado com perspectivas psicológicas e considerando fatores subjetivos também. A multidimensionalidade das relações de gênero não pode ser ignorada ao tratar de masculinidade hegemônica, pois, caso contrário, corre-se o risco de reduzir esse conceito a uma só faceta, seja ela simbólica, psicológica ou estruturalista. Nesse caso, o visual homogêneo que a masculinidade hegemônica parece conferir aos sujeitos habita sobre uma interpretação insuficiente do termo.

O conceito realmente apaga o sujeito? Nós terminantemente não concordamos com a reivindicação de Whitehead de que o conceito de masculinidade hegemônica reduz ao determinismo estrutural. A masculinidade é definida como uma configuração de práticas organizadas em relação à estrutura das relações de gênero. A prática social humana cria relações de gênero na história. O conceito de masculinidade hegemônica embute uma visão histórica dinâmica do gênero na qual é impossível apagar o sujeito. É por isso que os estudos de história de vida se tornaram um tipo característico de trabalho sobre masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 259).

A quinta e última crítica expressa pelos autores circunda os valores de dominação e hegemonia compreendidos no conceito da masculinidade hegemônica. Neste ponto, os autores afirmam que, para ser considerada verdadeiramente hegemônica, essa forma de masculinidade precisa replicar-se de forma autossômica e unânime. Contudo, o processo histórico que mantém a dominação masculina é contestável – teoricamente e empiricamente – e requer variados artifícios para se sustentar em atividade.

Como consequência disso, verifica-se também que a masculinidade hegemônica não comporta-se de forma única, situando determinados comportamentos no contexto externo – relativo à dominação de homens sobre mulheres – e interno – de homens sobre outros homens.

O artigo definido em “a masculinidade hegemônica” torna-se ainda mais paradoxal quando consideramos a forma descontínua do grupo hegemônico de masculinidade mesmo no seu âmbito interno, onde toma inclusive características da masculinidade de homens gays, por exemplo, para si quando convém. Essa hibridização não pode ser caracterizada como um caso isolado.

Essa conceitualização leva a uma visão diferente da transformação histórica nas masculinidades. A masculinidade hegemônica não se adapta simplesmente às condições de transformação histórica. Em vez disso, o bloco masculino hegemônico é uma hibridização cuja apropriação de elementos diversos o faz ‘capaz de se reconfigurar e adaptar às especificidades de novas conjecturas históricas’ (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 261).

Connell e Messerschmidt (2013) destacam que o conceito de masculinidade hegemônica pôde ser amplamente identificado nos estudos em áreas diversas, como pedagogia, criminologia, midialogia e saúde, apenas na primeira década após a sua formulação. Nesse último tópico, em especial, percebeu-se uma tendência gradual de efetuar os estudos sobre práticas de saúde masculinas tomando a ideia de múltiplas masculinidades e da masculinidade hegemônica como premissa, o que comparativamente manifestou melhor compreensão dessas práticas do que quando ainda se trabalhava com a ideia de “papéis sexuais”.

O termo gramsciano de ‘hegemonia’ foi corrente, no período, em tentativas de compreender a estabilização das relações de classe. No contexto da teoria dos sistemas duais, a ideia foi facilmente transferida para o problema paralelo das relações de gênero. Essa transferência teve significativo risco de mal entendimento. Os escritos de Gramsci focam nas dinâmicas da mudança estrutural envolvendo a mobilização e a desmobilização de classes inteiras. Sem um foco claro nesse tópico da mudança histórica, a ideia de hegemonia teria sido reduzida a um modelo simples de controle cultural [...] (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 243).

Os estudos também incluem análises dos mecanismos que perpetuam a hegemonia, seja pela ultra exposição midiática do arquétipo masculino tradicional, pela repressão de manifestações de masculinidades não-hegemônicas, ou pela simples omissão da masculinidade hegemônica como envolvida ou responsável em situações amplamente censuráveis, a exemplo do que fora feito na cobertura do massacre na Escola Columbine.

Além disso, também foi observado o tratamento de dados com vislumbre etnográfico, no contexto de organizações militarizadas e em discussões concebidas em áreas do conhecimento não-submissas à sociologia. Assim, Connell e Messerschmidt (2013, p. 247)

denotaram também algumas tentativas de expandir o conceito, representando formas de catalogar e documentar efeitos da hegemonia masculina, de expor ferramentas associadas, de exibir mudanças na masculinidade hegemônica, bem como de apresentar masculinidades não-hegemônicas.

Podemos razoavelmente concluir que a análise das múltiplas masculinidades e o conceito de masculinidade hegemônica serviram como quadro para muitos dos esforços das pesquisas em desenvolvimento sobre homens e masculinidade, substituindo a teoria do papel sexual e os modelos categoriais da psiquiatria.

Desse modo, Connell e Messerschmidt (2013) definem quais são as alterações cabíveis ao conceito, a partir de uma abordagem envolvendo quatro âmbitos: hierarquia de gênero, geografia das masculinidades, incorporação e dinâmica. Sobre a hierarquia de gênero, os autores retomam informações anteriores sobre as relações de hibridização e hierarquia entre masculinidades manifestadas no mesmo contexto. As estratégias para tal podem incluir simultaneamente incorporação e opressão dessas masculinidades pela hegemônica, variando amplamente entre esses contextos.

Em seguida, os autores recomendam uma maior conexão de masculinidade à feminilidade. Enquanto objeto de estudo, a masculinidade hegemônica – para não citar o próprio conceito de masculinidade como gênero – se opõe diametral e assimetricamente aos comportamentos associados ao sexo feminino, ao mesmo tempo que constrói e é construída por estes mesmos comportamentos, formando uma relação complexa, variável e plural que, nas palavras dos autores, é lastimavelmente subvisada, sobretudo quando pesquisas trabalham a masculinidade de modo isolado.

Sugerimos, portanto, que nossa compreensão da masculinidade hegemônica precisa incorporar um entendimento mais holístico da hierarquia de gênero, reconhecendo a agência dos grupos subordinados, tanto quanto o poder dos grupos dominantes e o condicionamento mútuo das dinâmicas de gênero e outras dinâmicas sociais. Pensamos que isso tenderá, ao longo do tempo, a reduzir o isolamento dos estudos sobre homens e enfatizará a relevância das dinâmicas de gênero para os problemas – que variam dos efeitos da globalização à questão da violência e da promoção da paz – explorados em outros campos das ciências sociais (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 266).

O texto segue ao propor também mudanças na observação geográfica do ambiente em que se estuda masculinidade hegemônica: nos níveis local (relativo ao ambiente familiar e comunitário), regional (associado à cultura e nacionalidade) e global (protagonizado pela mídia,

comércio e outras formas de relação internacional), mesmo que haja ligações importantes quanto à forma sob a qual manifesta-se a masculinidade hegemônica. É fundamental tratar o estudo desse conceito de modo próprio, mas não isolado dos demais, sobretudo na interação mais íntima que ocorre entre o meio local e o regional. Assumir uma hierarquia entre qualquer um desses três níveis antecede um erro claro, visto que os modelos de masculinidade deles manifestados são comumente sobreponíveis.

Adotando uma estrutura analítica que distingue as masculinidades nos níveis local, regional e global (e os mesmos pontos se aplicam às feminilidades), podemos reconhecer a importância do território sem cairmos em um mundo monádico de independência cultural e discursiva total. Essa perspectiva também projeta alguma luz no problema das múltiplas masculinidades hegemônicas, levantado anteriormente (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 268).

A sugestão de mudança quanto à incorporação relativa à masculinidade hegemônica baseia-se na ideia de que os corpos são muito mais associados aos processos sociais do que se tinha considerado cabível anteriormente, sobretudo envolvendo os gêneros. O quesito da transexualidade é o exemplo mais expressivo da necessidade de lidar com a maneira como a masculinidade molda e é moldada pelos corpos, suas funções e práticas. Sem esse entendimento, tratar dos processos de transgeneridade e transexualidade, relacionados à masculinidade hegemônica torna-se uma tarefa nebulosa, mas não blindada às interações entre corpos e sujeitos.

Para entender a incorporação e a hegemonia, precisamos compreender que os corpos são tanto objetos da prática social como agentes na prática social. Existem circuitos de práticas sociais ligando processos corporais e estruturas sociais – muitos desses circuitos se somam ao processo histórico no qual a sociedade é incorporada (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 270).

Por fim, os autores enfatizam a necessidade de prestar atenção ao processo de construção da masculinidade nas relações mais fundamentais do desenvolvimento e socialização humanos, a fim de tratar a dinamicidade da masculinidade hegemônica como uma via para a ascensão de uma forma de masculinidade promotora da igualdade entre gêneros à hegemonia. O cenário de hegemonia positiva como objetivo primário de pesquisas voltadas a esse tópico pode ser o ponto crítico para a promoção de uma reforma social.

Relações de gênero são sempre arenas de tensão. Um dado padrão de masculinidade é hegemônico enquanto fornece uma solução a essas tensões,

tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstituí-lo em novas condições. Um padrão de práticas (isto é, uma versão de masculinidade) que forneceu soluções em condições anteriores, mas não em novas situações, é aberto ao questionamento – ele, de fato, será contestado (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 272).

Em conclusão, os autores destacam que ferramentas conceituais precisam estar afinadas com o propósito de descrever e generalizar comportamentos para fins de estudo. Desse modo, convém que a ideia de masculinidade hegemônica absorva o caráter plural e flexível desse fator nos processos sociais reais.

Dessa maneira, buscaremos maior profundidade na discussão sobre a masculinidade hegemônica no contexto da violência simbólica, no decorrer da seção seguinte.

3.4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: O PRIMADO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA SOB OS ARTIFÍCIOS DA DOMINAÇÃO MASCULINA E PATRIARCAL

A estrutura do mundo se pauta em uma relação de submissão paradoxal resultante de uma violência quase invisível: as relações de dominação, privilégios e injustiças devem ser mantidas naturalizadas, sem qualquer transgressão ou subversão, segundo os interesses dos grupos que se sobressaem nesses eventos. Fica evidente, ao observarmos essa dinâmica de violência simbólica, que os efeitos da simbologia nas sociedades humanas são muito eficazes como instrumentos de manipulação social, como afirma Bourdieu (1989, p. 12-3):

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer directamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor - e mesmo de inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários - embora ignorados como tais - da realidade social.

Desse modo, concepções ideológicas de qualquer natureza que são construídas e mantidas através da violência simbólica tendem a continuar presas ao meio social, distantes da percepção do público que sofre a violência.

Nesse aspecto, a seguir veremos como tal propensão contribui para a sua própria manutenção e reprodução, destacado a força da hegemonia masculina como alicerce para a fortificação da masculinidade hegemônica.

3.4.1 A hegemonia masculina como engrenagem da masculinidade hegemônica

A hegemonia masculina é, por definição, um exemplo claro dessa tendência, estabelecendo-se por meio de esquemas inconscientes de percepção e apreciação através de estruturas históricas que impõem uma ordem de primazia masculina, construída socialmente utilizando o determinismo biológico Bourdieu (2020, p. 198).

Esta doxa dá, assim, uma base objetiva e uma ameaçadora eficácia a todas as estratégias da hipocrisia universalista invertendo as responsabilidades, denúncia como ruptura particularista ou ‘comunitarista’ do contrato universalista toda e qualquer reivindicação de acesso dos dominados ao direito e ao destino comum.

Em contrapartida, o destaque e privilégio masculino, derivados da hegemonia masculina, configuram uma forma de masculinidade hegemônica, prejudica até mesmo os próprios homens ao colocar-lhes em posição permanente de necessidade e dever de afirmar, independentemente das circunstâncias de sua virilidade, chegando por vezes a situações absurdas.

Os próprios estigmas atrelados à virilidade masculina, à capacidade reprodutiva, sexual, social, de combate físico e mental e de gerência são obrigações masculinas caracterizadas pela busca da glória e pelo destaque na esfera pública, a qual deve ser validada por os outros homens através de atos de violência real e simbólica atestadas pelo reconhecimento do valor de fazer parte de um grupo do que seriam considerados “verdadeiros homens”.

A esse respeito, quando fixamos a masculinidade hegemônica em meio às masculinidades, podemos denotar como cada uma delas se comporta em relação a ela. O conceito de masculinidades alternativas (Kimmel, 1998) ou transgressoras (Connell, 1995) está profundamente ligado ao rompimento com características da masculinidade hegemônica, por vezes se propondo a assumir comportamentos considerados femininos, como a participação em atividades voltadas ao cuidado e afeto.

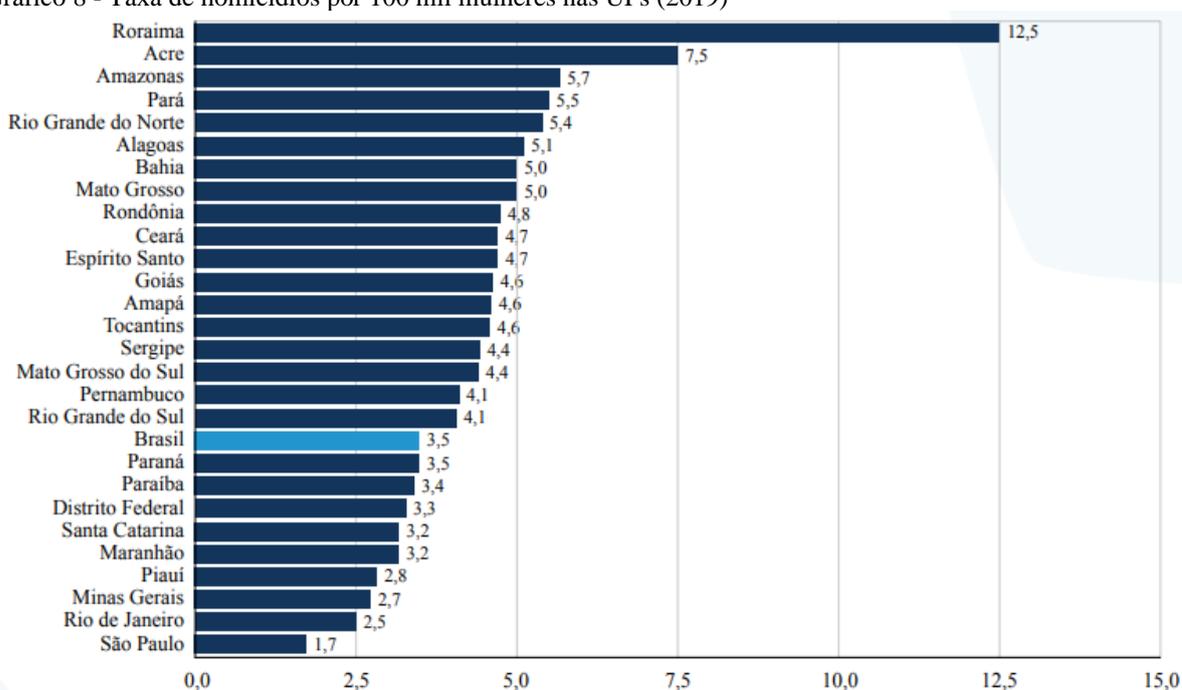
Desse modo, Connell (1995) aponta a existência das masculinidades subordinadas, constituídas a partir de grupos sociais inferiorizados pelos ideais da masculinidade hegemônica,

como homens LGBTQIA+. Destacam-se também as masculinidades subalternas (Kimmel, 1998) ou marginalizadas (Connell, 1995), que, mesmo não sendo prontamente rejeitadas pela masculinidade hegemônica como as masculinidades subordinadas, também não se enquadram no padrão masculino hegemônico.

É importante frisar que essas categorias não são disjuntas, nem constituem um molde para cada manifestação da masculinidade em dado contexto social. Afinal, a fluidez do conceito de masculinidade faz-se presente na relação entre essas formas de masculinidade, além da relação com outros gêneros. A esse respeito, Kimmel (1998) exhibe os efeitos da masculinidade compensatória, baseados no anseio pelo reconhecimento da virilidade e exibidos por homens que se veem ameaçados em sua posição de hegemonia. Comportamentos de exibição de violência e dominação, sobretudo contra mulheres, não são incomuns nesse âmbito.

Tratando a respeito da violência, fica perceptível que as diferentes manifestações da masculinidade que se apresentam de forma violenta possuem um grande efeito no número de atentados contra a vida de mulheres, como pode ser visto no Gráfico 2.

Gráfico 8 - Taxa de homicídios por 100 mil mulheres nas UFs (2019)



Fonte: Cerqueira *et al.* (2021, p. 36)

Todas essas concepções manifestam-se de forma real nos índices de violência letal do Brasil. Segundo Cerqueira *et al.* (2021), como consta no Gráfico 2, o Rio Grande do Norte é o quinto estado brasileiro com maior taxa de feminicídios no país, com um total de 5,4

assassinatos para cada 100.000 mulheres, apresentando um aumento de 54,9% entre 2009 e 2019, ano em foram registradas 3.737 mortes de mulheres no Brasil.

Ainda que esses dados alarmantes pareçam apontar para uma estrita e uniforme problemática de gênero, é evidente que vários fatores socioculturais interferem na dinâmica social sobre a qual se projeta a violência.

Desse modo, veremos na seção subsequente os impactos da percepção da violência simbólica nas práticas de gênero, bem como suas implicações no processo de dominação.

3.5 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA COMO DOMINÂNCIA HETEROCISMACHOBRANCOSEXISTA

A existência de uma divisão arbitrária de determinados comportamentos e papéis em diferentes atividades, em especial nas atividades sexuais, segundo a oposição entre masculino e feminino no sistema mítico ritual de oposição de coisas homólogas, cria a ilusão de paridade, induzindo a pensar que essas divisões entre os sexos estão estabelecidas diretamente no que se define como ordem. A ilusão, ou mito, nessa perspectiva, tornar-se-á tão natural ao ponto de ser inevitável crer que sempre foi assim (Bourdieu, 2020).

Criado o mito de ter no feminino características que jamais homens poderiam possuir e vice-versa, eterniza-se a estrutura de dominação em que um dos lados exercerá o papel de dominante e dominado, descrevendo-a como invariável e imutável. Os corpos, como partes dos sujeitos, são esculpidos socialmente com este embasamento e também a partir deles serão propagadas as formas de dominação que os construíram (Bourdieu, 2020).

As maneiras pelas quais a dominação masculina, segundo os estudos de Bourdieu (2020), se manifesta nos corpos são numerosas, porém, podemos destacar especificamente a projeção sutil da sexualidade através da linguagem, de vestimentas e movimentos. Enquanto a figura feminina assume uma postura fechada e reclusa, em simbologia de proteção à vagina, o arquétipo masculino é visto de forma exposta e monopolizada sob a lógica da virilidade⁶ no aspecto ético e físico.

Assim, a totalidade das expressões e atividades é classificada de acordo com discriminantes redutíveis à oposição entre masculino e feminino. O desdobramento simbólico resulta no estabelecimento de poder sobre determinados feitos em detrimento de outros: os usos públicos de ativos da parte alta masculina do corpo, o fazer, o enfrentar, ficar frente à frente,

⁶ Característica do viril, relativa a capacidade reprodutiva – da “conquista” da parceira, do desempenho sexual e da progeneritura farta – como símbolo de honra e valor masculinos (Bourdieu, 2020).

no rosto, nos olhos, tomar a palavra publicamente, tudo isso é estabelecido como monopólio pelos homens e é valorizado por esse motivo.

O simbólico, uma vez relativo à uma construção arbitrária do biológico dos corpos e seus usos e desusos, torna-se sustentação para uma forma de poder que realiza um trabalho de inculcação e incorporação sobre os corpos. A violência simbólica constitui-se socialmente a partir de uma disparidade de prestígio atribuída entre determinadas características, posições sociais e ideologias que se opõem umas às outras, como é visto entre os gêneros.

Estabelecido o arquétipo do dominador, resta que seja especificado como se comporta o dominado. A classificação binária impõe dois aspectos que estão em oposição: a virilidade dos homens e o papel submisso da mulher, em que esta, ao invés daqueles, tem sua imagem atrelada ao que é do cotidiano, comum. Esses fenômenos, definidos como interiores e inferiores, são colocados para servir aos homens na condição binária de oposição, quase taxonômica no referente à divisão.

A dominação masculina vem sendo incorporada, reproduzida e legitimada pelas pessoas, que continuam naturalizando e mantendo através dos habitus, até mesmo pelas mulheres. O problema disso tudo é que esses símbolos estão enraizados dentro da forma de pensar e conceber o mundo, de modo que a própria mulher acaba por aceitar essa enraizada dominação como se fosse normal.

O machismo é uma construção, mas, permanecer machista é uma opção e a escolha é de cada um. Os homens são vítimas tanto quanto as mulheres dessa sociedade construtivista estruturalista dentro do patriarcalismo estrutural, mesmo que os efeitos negativos tendam expressar sua voracidade na repressão do que é feminino. Entretanto, por tratar-se de um poder velado, o entendimento das estratégias de produção dessa estrutura é uma ferramenta para superar o problema a longo prazo.

Tudo começa a surgir quando o dominante se coloca como universal. O homem, educado para ter qualidade como característica de tudo aquilo que está relacionado à competência e habilidade, cria naturalmente uma padronização do binário e de boas normas de convivências para conviver pacificamente na sociedade segundo o seu agrado.

Nesse sentido, a opressão dos padrões divergentes do estabelecido é consequência inata ao estabelecimento de regras. Porém, quando essas regras demonstram-se arbitrárias, a maneira encontrada para mantê-las em situação de hegemonia é reduzir os debates e impor à força a doutrina pretendida, seja esta força física ou simbólica. A cicatriz deixada por esse movimento constitui o poder simbólico estrutural, pelo qual o processo perpetuar-se-á.

Em sua dissertação, Epaminondas (2020, p. 25) frequentemente busca reiterar a necessidade didático-pedagógica do ensino de História discutir gênero e sexualidade como uma construção sócio-histórica e cultural. Sendo o tempo objeto primário de estudo da História, a autora defende que os processos de ensino-aprendizagem da matéria devem fomentar uma consciência crítica sobre os conceitos socioculturais de gênero e sexualidade.

As discussões sobre gênero e sexualidade na escola parecem ainda estar fortemente imbricadas no discurso da Ciência, não se distanciando do que Foucault (1999b) chama de *scientia sexualis*, em que se apodera das ‘confissões’ do sexo para criar normatizações. A escola é um lugar onde pouco se discute sobre sexualidade, e quando se discute, é sobre saúde ou higiene, o que leva a questões sobre gênero e sexualidade para um campo biológico, como se fossem separadas da Sociologia, da História etc.

Conforme o discurso da autora, a escola é o espaço privilegiado para a formação da criticidade, onde as coisas no mundo e o mundo das coisas permeiam a compreensão sobre a própria vida. Nesse aspecto, discutir sobre o sistema sexo-gênero condiz não somente com os anseios da juventude contemporânea, como também com os liames que interligam a formação da consciência histórica com o enfrentamento das formas de controle do patriarcado, através da masculinidade hegemônica. Criticar a masculinidade requer uma compreensão acerca das masculinidades que, por estarem entrelaçadas com diversos tipos de violência, adquire uma importância para a sociedade como um todo.

Observando um pouco do contexto histórico da década de 1970, Connell (1995) destaca que, a partir de certo ponto, provocadas pela situação política – principalmente no referente aos movimentos de liberação das mulheres; dos gays e dos homens – e tecnológica da época, as mudanças iminentes nas relações de gênero sugeriam uma interpretação daquele momento histórico como propício para a transformação daquilo que chamavam de “papel masculino”. Foi em tal conjuntura que os movimentos feministas começaram a desenvolver uma política baseada na transformação ideológica e, por algum tempo, acreditou-se que a masculinidade entraria numa crise da qual não escaparia ilesa, senão totalmente eliminada e convertida no que o autor enuncia como “algum tipo de androginia” Connell (1995, p. 187).

Vinte anos mais tarde, esse pensamento apocalíptico se tornou raro e parece até mesmo ingênuo. Somos agora muito mais sofisticados! Entretanto, esses inocentes pioneiros nos fizeram um grande favor. A mudança de pensamento sobre o gênero, conseguida pelos movimentos dos anos 70, é irreversível.

Foi possível perceber que a sociedade não se desenvolveu ao ponto de eliminar as desigualdades entre os gêneros, ainda que tenha percebido o caráter histórico do gênero: outrora negadas pelo público conservador, as transformações sociais de gênero passam a ser sentidas, abrindo espaço para discussões sobre as diversas possibilidades de reformulação das manifestações práticas da masculinidade (Connell, 1995, p. 187).

Eles aceitam o fato da transformação social do gênero, embora o deplorem ou tentem revertê-lo. Essa consciência histórica constitui a característica distintiva da política da masculinidade contemporânea e o horizonte do pensamento contemporâneo sobre a masculinidade. Sem essa consciência, seria impossível imaginar a existência de analistas populares sobre a masculinidade, tais como Robert Bly nos Estados Unidos ou Walter Hollstein na Alemanha.

Dito isso, podemos dar maior foco a alguns conceitos relativos à masculinidade, ainda observando as transformações na abordagem das questões de gênero. O primeiro dos conceitos que Connell (1995) identifica é o de “papel masculino”, ou seja, as atitudes da masculinidade ideal. O autor afirma, no entanto, que essa configuração possui algumas limitações bastante pronunciadas, uma vez que se limita a definir as atitudes esperadas dos homens, deixando de lado a problematização das relações de poder envolvidas nas relações de gênero, impedindo identificação de múltiplas masculinidades convivendo em uma mesma sociedade.

Assim, o autor define masculinidade como uma “configuração de prática”, isto é, chama a atenção para a importância do que é feito, ainda que nem sempre seja percebido de forma consciente ou mesmo explicitado no contexto estrutural das relações de gênero, incluindo o fator histórico e (quando há) racional das práticas e do próprio homem. Não há (e nem é esperado que haja) apenas uma masculinidade em dado meio social, mas, assim como outras relações entre gêneros, a relação entre masculinidades também abarca relações de poder Connell (1995, p. 188).

Esta é uma definição formal; deixem-me explicar os termos. Falar de uma configuração de prática significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado ou imaginado. Não existe qualquer limite para os tipos de prática envolvidos. Pensava-se uma vez que o gênero podia ser definido como um tipo especial de prática, por exemplo, como ‘reprodução’ e não como ‘produção’ social. Mas as masculinidades são construídas também na esfera da ‘produção’. A pesquisa sobre as masculinidades dos homens da classe operária e da classe média, em vários países, tem mostrado o processo de moldagem das masculinidades no local e no mercado de trabalho, nas grandes organizações e no sistema político.

No entendimento de Connell (1995), isso não significa esquecer os corpos masculinos, pois as masculinidades são corporificadas nos corpos dos homens. Sua abordagem, no entanto, não se limita ao nível do indivíduo e de seus maneirismos, quem dirá à simplicidade dos papéis de gênero ou a funções reprodutivas biológicas. Ao reconhecer que as estruturas de gênero estão presentes em espaços como o Estado, a família e a sexualidade, aponta-se para a sua complexidade. Essa complexidade pode ser encontrada nas relações estabelecidas entre diferentes masculinidades dentro de uma sociedade, ou mesmo na construção de cada uma dessas masculinidades em particular.

O reconhecimento do caráter histórico do gênero permite-nos perceber, por inferência, que a transformação histórica é possível. Para tal, Connell (1995) sugere que nos atentemos mais para a maneira como a masculinidade tem sido retratada e estudada até então. Primeiramente, não é incomum que pesquisas afirmem a existência de pressões sociais que buscam conformar meninos e homens adultos em certos padrões de masculinidade, mesmo ao custo da sua sensibilidade e empatia, fator protagonista de atos de violência e conflitos internos relativos ao gênero.

Ainda assim, o autor aponta algumas problemáticas dessa visão inicial. Necessariamente, a narrativa deixa implícita a unicidade de masculinidades hegemônicas, sufocando-as num único modelo. Connell (1995) defende a importância de não resumir a observação das masculinidades ao puro contraste com a masculinidade tradicional. Diferentes masculinidades são construídas ao mesmo tempo e no mesmo espaço, ainda que algum modelo se torne hegemônico em relação aos demais.

Outro ponto problematizado por Connell (1995) diz respeito à visão tradicional estática das masculinidades, que vê a criança de forma passiva no processo de construção. Muito pelo contrário, as masculinidades podem ser entendidas como projeto, construído ao longo de anos e em diálogo e confronto com indivíduos e instituições. Atesta-se ainda a dimensão coletiva – além da já explicitada dimensão individual – vinculada às expectativas sociais que recaem sobre os homens. Isso é perceptível em várias esferas, como no esporte, nos jogos e no mundo do trabalho.

[...] Esses projetos envolvem encontros complexos com instituições (tais como escolas e mercados de trabalho) e com forças culturais (tais como a comunicação de massa, a religião e o feminismo). Esses encontros têm uma estrutura dialética e não uma estrutura mecânica. Rapazes e garotas podem lutar contra a instituição ou a força cultural, bem como aceitar sua estampa. Isso é comum, por exemplo, nos conflitos dos garotos de classe operária com as escolas e a polícia. Para um certo número deles, a resposta é uma veemente

masculinidade de protesto que está longe daquilo que as instituições pretendem. Essa dinâmica é, paradoxalmente, a fonte da desigualdade educacional e, ao mesmo tempo, uma das raízes do neo-fascismo (Connell, 1995, p. 190).

Assim, além da construção, o processo de reconstrução da masculinidade ocorre frequentemente. A supracitada “masculinidade tradicional” é destacada, por exemplo, como um evento recente e diretamente derivado da luta por hegemonia de diversas formas de masculinidade que podem ser inclusive alinhadas a um projeto político de nação – como durante as guerras imperialistas do século XX, ou a condições de exportação cultural – vista a reconfiguração do sexo entre homens em diferentes partes do planeta a partir da homossexualidade encontrada nos centros urbanos estadunidenses (Connell, 1995).

A presença militar e os avanços técnicos nos países periféricos fizeram com que a sociedade se remasculinizasse⁷, tendo como extremo a figura do terrorista, entendido como exemplar hipermasculino por excelência. No entanto, Connell (1995, p. 191) recusa que haja mera cópia das masculinidades dos países centrais nas periferias, advogando para processos dialéticos em que as masculinidades são construídas e reconstruídas de forma dinâmica, agregando elementos ocidentais e elementos das culturas locais para sua formação.

Durante o processo de colonização, o estado tentou controlar a belicosa e violenta masculinidade de fronteira (especialmente nos acampamentos de mineração), promovendo, nos acampamentos agrícolas, em vez disso, um padrão doméstico de patriarcado. Décadas mais tarde, o próprio estado viu-se envolvido em estimular uma masculinidade violenta, para poder participar das guerras imperiais do início do século XX.

A partir dessa perspectiva, Connell (1995) destaca a luta por hegemonia como característica de sumária relevância nas interações entre masculinidades. Segundo o autor, em certo ponto da história a hegemonia entre as masculinidades estadunidenses fora dividida entre formatos calculistas e egocêntricos e masculinidades que tendiam à violência e ao facismo. O processo de imperialismo político e cultural promovido por grande parte da Europa e pelos próprios Estados Unidos também constitui relevantíssimo impacto na construção das masculinidades nos países afetados por ele, seja através de iniciativas governamentais ou privadas.

⁷ Trata-se do processo de reforço da masculinidade hegemônica, a partir do contato com modelos de masculinidades oriundos das sociedades dominantes.

Mesmo assim, seria errôneo assumir que as masculinidades encontradas em nacionalidades afetadas pela globalização são apenas reflexões de masculinidades ocidentais. Mais como uma refração de suas contrapartes, as masculinidades encontradas nas periferias retêm de modo independente características muito singulares do contexto cultural em que se situam, porém, ainda alinhando-se na direção que é tendência global, ou seja, nas palavras de Connell (1995, p. 193):

[...] A masculinidade que será provavelmente produzida nesse contexto é calculativa, com uma abertura para a violência autoritária como uma forma de ação econômica; sensual, herdando os prazeres da masculinidade patriarcal, com muito pouco de controle cultural sobre a auto-gratificação; e uma falta de vínculo notável com relacionamentos de parentesco ou com relacionamentos locais, embora bastante capaz de nacionalismos locais, nos casos em que esse nacionalismo possa trazer apoio político ou mercados a serem explorados.

É inegável que, dada tal circunstância, a predominância de masculinidades nocivas ao bem comum, no contexto das relações de gênero, torna-se um perigo iminente, sobretudo para as mulheres. Reconhecendo o caráter coletivo das masculinidades, Connell (1995) entende que é necessária a elaboração de políticas das masculinidades, identificando quatro propostas de políticas para as masculinidades.

A primeira é a terapia da masculinidade, que trabalha os dramas vividos por homens, em seus problemas emocionais, pouco ou nada dizendo sobre as relações de poder existentes nas relações de gênero, inclusive alegando a inexistência de movimentos masculinos efetivos. Ao decorrer do texto, em vários momentos o pesquisador critica duramente os movimentos dessa política, atestando como a terapia da masculinidade se apresenta em tom de acalento a homens que se veem envoltos em um desconforto social provocado sobretudo pela causa feminista Connell (1995, p. 194).

Os clientes dos terapeutas da masculinidade são, em grande parte, brancos, classe média e, frequentemente, de meia-idade. Eles sentem que estão numa situação problemática e que são injustamente acusados como culpados pelas feministas. Alguns de seus teóricos, na verdade, alegam que os homens estão em maior desvantagem que as mulheres. Todos eles dizem que é a vez dos homens ganharem a atenção que o feminismo conseguiu para os problemas das mulheres. Alguns gurus acham que o problema básico é o fracasso por parte dos pais (homens) em iniciar seus filhos na verdadeira masculinidade; outros pensam que o fracasso é das mulheres.

A segunda está no lobby das armas, que exalta uma masculinidade violenta e agressiva, seguindo estruturas fundamentalmente capitalistas, apresentadas em diversas esferas e formas

de mídia como culto à superioridade física masculina e ao competitivismo político-econômico, sobretudo se estiverem pautados no uso de violência (Connell, 1995).

A terceira pode ser encontrada na liberação gay, que tem se reorganizado em torno da problemática da AIDS, mas, diferentemente do que se afirma na terapia masculina, mantém a presença e impacto em transformações sociais e políticas, sobretudo orquestrando a construção de comunidades que transcendem a identidade individual (Connell, 1995).

A quarta das políticas de masculinidades elencadas por Connell (1995) é a chamada política de saída ou política transformativa, que consiste na tentativa de sair do sistema patriarcal tangencialmente aos problemas enfrentados nele. Esse movimento compartilha com a política gay ideais anti-sexistas enquanto se distancia de perspectivas afirmativas da identidade de gênero, atuando diretamente no cotidiano de lares heterossexuais e até mesmo ao lado das mulheres em manifestações feministas (Connell, 1995).

Em sua explanação, Connell (1995) reconhece que qualquer proposta política de masculinidade deve dialogar com o feminismo, independentemente se é em contraposição ou em diálogo construtivo, pois foi o feminismo que permitiu a percepção de que as masculinidades eram historicamente construídas justamente por fazer o mesmo com as feminilidades, abrindo espaço para a discussão de ambos papéis de gênero.

No entanto, a realidade social mostrou que essa percepção era ingênua, pois as relações de gênero são permeadas por desigualdades econômicas e políticas, de modo que os homens não abririam mão de sua posição privilegiada facilmente. Novamente, o autor é categórico ao apontar a vagarosidade com a qual tais movimentações diminuem (se não aumentam) a desigualdade de gênero e deixam de repartir seus “dividendos patriarcais” entre si (Connell, 1995, p. 197).

A posição dominante dos homens na ordem do gênero tem um custo material e as discussões da masculinidade têm constantemente subestimado a dimensão desse custo. Nos países capitalistas ricos, a renda média dos homens é aproximadamente o dobro da renda média das mulheres. O acesso político dos homens é dez vezes maior que o das mulheres, em termos mundiais (tal como medido pela representação nos parlamentos). Os homens têm um controle ainda maior da riqueza empresarial (se consideramos o nível executivo superior nas principais empresas). Os homens controlam os meios de violência, na forma de armas e de forças armadas.

Por outro lado, não é difícil enxergar como algumas políticas de masculinidade beneficiam-se massivamente menos que outros grupos e acabam pagando o preço pela desigualdade de gênero, com exemplos imediatos observados na comunidade gay, na classe

operária e nas pessoas de cor. A superação dessas desigualdades é um assunto do interesse de grande parcela dos homens, havendo, portanto, um entrecruzamento entre os interesses masculinos pelos dividendos do patriarcalismo e os interesses construídos nas relações com outros homens e com as mulheres (Connell, 1995).

Mesmo assim, a tarefa de apoiar o feminismo e seus interesses relacionais não é simples, perpassando por uma escolha que é, antes de tudo, política. Ao fazerem isso, os homens tendem a ser ridicularizados ou mesmo hostilizados, tanto por homens quanto por mulheres, uma vez que expõem-se à reatividade e à ira de uma sociedade ainda muito patriarcal. A estratégia de des-generificação, que compele justamente ao desmonte da masculinidade hegemônica sem a utilização de marcadores de gênero, precisa ser pensada como um processo de re-generificação, sob o qual objetiva-se expandir a abrangência dos comportamentos de gênero além da conformidade biológica (Connell, 1995, p. 200).

A ideia aqui é re-compor, e não abolir, os elementos de gênero; tornar toda a gama do simbolismo e da prática do gênero disponível para todas as pessoas. Embora isso possa parecer exótico quando formulado como uma estratégia, fragmentos dessa estratégia são bastante familiares na prática. Nas escolas, por exemplo, é um objetivo bastante comum “expandir as opções” para as garotas, ao tentar fazer com que cursos em ciência e tecnologia estejam disponíveis para elas; e para os garotos, ao encorajá-los a aprender a cozinhar ou a costurar. Tem-se argumentado que a forma mais efetiva de educação sexual para os adolescentes é “aprender a ser o sexo oposto”, isto é, tentar fazer com que garotos e garotas reflitam sobre as relações sexuais a partir do ponto de vista do outro sexo. (Em geral, não se permite, entretanto, que a educação sexual escolar vá além das concepções heterossexuais). Bronwyn Davies, uma educadora feminista australiana, humoradamente sugere que as crianças são boas pós-estruturalistas e prontamente aprendem a se movimentar entre diferentes posições de gênero na cultura.

Connell (1995) afirma que esse proceder, aliado à luta por justiça nas relações de poder – político e empresarial; econômico-laborais – na equidade de renda e carga de trabalho doméstico; e de catexia – sobretudo na desierarquização da heterossexualidade e no combate à homofobia, deve ser o objetivo basilar de qualquer projeto social que busque o desenvolvimento de uma política de masculinidade progressista (Connell, 1995).

Enquanto esses requisitos precisam ser satisfeitos para que haja transformação nas relações de gênero, as políticas para decidir os meios pelos quais isso será cumprido ainda não são tão óbvias. Enquanto outras ações afirmativas – como o movimento feminista e manifestações sindicais – usam da situação desfavorável dos seus integrantes na sociedade para agregar engajamento, buscar unir os homens heterossexuais no auge de seus privilégios pode

somente enfatizar os interesses que distanciam-lhes da justiça social. Mantendo certo grau de solidariedade entre homens e mulheres, talvez o caminho seja justamente o oposto: incitar o debate de questões que dividem opiniões entre os homens, como a homofobia e a violência sexual Connell (1995, p. 202).

Para os homens envolvidos nessas lutas, isso aponta para a importância de redes tal como a NOMAS. No final dos anos 80, a NOMAS mudou para uma posição mais claramente definida como anti-sexista - embora tenha ainda uma boa dose de terapia da masculinidade. Revistas tais como *Changing Men* nos Estados Unidos, *XY* na Austrália, são elementos-chave das redes anti-sexistas. Devemos compreender, entretanto, que nada disso equivale a um movimento social comparável ao feminismo ou ao movimento gay. Em vez de sofrer por causa do fracasso em produzir um movimento amplo que incluía os homens heterossexuais, seria melhor reconhecer que existem razões estruturais pelas quais é improvável que surja um movimento desse tipo, desenvolvendo um modelo político mais relevante.

Portanto, o autor observa a possibilidade desse processo ocorrer de forma desequilibrada, isto é, pouco homogênea entre situações sociais distintas, enquanto a pressão exercida por movimentos sociais progressistas promove seus efeitos. Dito isso, é perceptível que alianças com movimentos sociais já existentes, como organizações sindicais, adquirem relevância na medida em que consideramos a sobreposição de interesses entre homens e mulheres que citamos anteriormente Connell (1995, p. 203).

O pluralismo na formação de alianças é uma coisa necessária, mas a contenção não é um resultado necessário disso. Dado que o patriarcado é uma estrutura histórica, não uma dicotomia intemporal de homens dominando as mulheres, ele será extinto por um processo histórico. O problema estratégico consiste em gerar pressões que culminarão numa transformação da estrutura; e vale a pena tomar qualquer iniciativa que coloque pressão nessa direção.

Os esforços para a construção de novas masculinidades e a superação da masculinidade hegemônica passam pela educação. Embora seja um processo lento, Connell (1995) acha importante que alguns sinais sejam visualizados ao longo da trajetória, de forma prefigurativa⁸, sobretudo – mas não exclusivamente – através da educação. Por fim, Connell (1995) conclui defendendo que uma política do gênero para os homens cria novos modos de pensar e de agir no mundo. Uma vez unidos com o único propósito de melhorar a qualidade de vida das futuras gerações, estes homens orgulhar-se-ão mais da paternidade do que do belicismo.

⁸ Consiste em uma amostra antecipada de uma realidade que as lutas sociais buscam a transformação no longo prazo.

Dando seguimento à discussão teórica, o próximo capítulo abordará o modo segundo o qual as novas gerações estão se desenvolvendo no processo educativo, destrinchando a sua relação com seus contemporâneos mais velhos e com a própria formação escolar e profissional.

4 SEMEANDO UTOPIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): A FORMAÇÃO ONMILATERAL DA “JUVENTUDE-TRABALHADORA” COMO IDEÁRIO FORMATIVO DA “JUVENTUDE-CIDADÃ”

A formação onmilateral da “juventude-trabalhadora” como ideário formativo da “juventude-cidadã” na EPT busca superar uma visão limitada da educação, integrando o desenvolvimento profissional com a formação humana e cidadã. Dessa forma, os jovens poderão não apenas se preparar para o mercado de trabalho, mas também se tornar agentes de transformação social, confiantes para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Para que isso seja possível, é preciso que observe-se como se dá a participação estudantil nos processos sociais no meio escolar. Atividades acadêmicas e extracurriculares são igualmente parte do processo de formação profissional, portanto, o protagonismo dos alunos durante o estudo sobre seus comportamentos referentes ao gênero deve ser uma escolha imediata.

Segundo Carli (2018), o conceito de protagonismo juvenil apresenta caráter polissêmico na literatura a seu respeito, pois muitas vezes é acompanhado por palavras como “participação”, “responsabilidade” e “autonomia”. No contexto legal dos pilares da educação pública brasileira, essa característica apresenta um esmaecimento do conceito, desfazendo-se de menções diretas ao protagonismo juvenil em certos casos. De fato, o autor ainda afirma que há certas críticas quanto ao caráter expressivamente neoliberal do conceito⁹, porém destaca que parte da comunidade científica, sob influência das teorias de Paulo Freire (1992), compreende o papel de transformador social daquilo que o conceito descreve.

Assim, precisamos primeiro definir o que significa protagonismo juvenil. Nas palavras de Costa (2001, p. 18), “A expressão protagonismo juvenil designa a participação de adolescentes como parte da solução, e não do problema, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.”. Nas palavras do autor, trata-se de um trabalho cooperativo entre educadores e educandos, uma perspectiva que inclui desenvolvimento humano como um paradigma basilar¹⁰.

⁹ Mesmo quando denotado que “Ao mesmo tempo, há a afirmação da importância do protagonismo e participação dos jovens nos diferentes contextos em que estão inseridos, a escola entre eles” (Carli, 2018, p. 75).

¹⁰ Nas palavras do autor, isso não significa que a juventude deve ser apontada com ar messiânico ou, por outro lado, reduzida à passividade da reação à influências sociais externas; significa que a juventude deve ser abordada de forma mais direta e realista, estimulada a adquirir autonomia. O paradigma do desenvolvimento humano baseia-se na ideia de que seres humanos nascem com potencial inato e possui o direito a desenvolvê-lo conforme desejar, se assim possível for, dadas as conjunturas de suas vidas e oportunidades para tal (Costa, 2001).

Nossa convicção é de que o protagonismo juvenil se inscreve no âmbito maior da educação para valores. Afinal, trata-se de ressignificar a relação do jovem com as questões relativas ao bem-comum. Toda a iniciativa no campo do voluntariado adolescente, vivida no espírito de um autêntico protagonismo juvenil, tem como resultado a experiência (vivência), a identificação (discernimento) e a incorporação (assimilação) de valores positivos à vida de nossos adolescentes (Costa, 2001, p. 27).

Dito isso, cabe procurar saber como se dá – isto é, se ocorre – o incentivo ao protagonismo juvenil nas escolas públicas brasileiras, e como isso influencia a construção da identidade desses jovens e, no contexto do presente trabalho, das suas masculinidades. Ainda nas palavras de Costa (2001), não se pode negligenciar o papel dos grupos sociais na afirmação das suas identidades e no exercício dos primeiros fôlegos de autonomia no mundo adulto. Assim, estudar o espaço onde esses grupos se formam constitui parte primordial da pesquisa sobre conduta juvenil.

Vale destacar que esse fator emancipatório, o qual é carrega toda a ideia do protagonismo juvenil, se manifesta primordialmente a partir das interações de grupo. Articulações sociais e convivência mútua são bases para construção da identidade e realização pessoal humana (Carli, 2018). O protagonismo juvenil desponta proporcionalmente à intensidade dessas interações sociais na esfera da solidariedade e da cidadania, tornando-se assim a expressão da responsabilidade que o jovem possui com a sua própria comunidade (Costa, 2001, p. 114). Um processo educacional que estreite este laço certamente é emancipatório.

Para o estudante egresso de uma escola de ensino fundamental regular, no contexto de seu vir a ser, o acolhimento inicial é um evento singular em sua história de vida. [...] Do ponto de vista do sujeito, notamos nos relatos dos sujeitos desta pesquisa, que essa entrada já é um primeiro ponto de inflexão, sendo um afeto que abre possibilidades cognitivas para uma nova compreensão de sua relação com a escola. Compreendemos tratar-se de um primeiro abalo na relação com o poder como ensinado e praticado pela escola frontal e bancária a esses adolescentes. Serão as demais práticas em protagonismo, no cotidiano da escola, que potencializarão esse estranhamento inicial, convertendo-o em devires protagônicos.

Segundo Althusser (1980), todos os elementos que de uma forma ou de outra têm ligação com a ideia de cultura são aparelhos ideológicos de Estado. Existe claramente essa distinção aparelhos repressivos de Estado e aparelhos ideológicos de Estado. O primeiro, como o próprio nome diz, realiza trabalho de repressão, podendo existir violência física ou não. “[...] o Aparelho de Estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os

tribunais, as prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o aparelho repressivo de Estado [...]” (Althusser, 1980, p. 43).

Em consequência, para Althusser (1980, p. 34-4), os aparelhos ideológicos de Estado, por sua vez, buscam convencer as pessoas por meio do estabelecimento da sua ideologia como ideia de cultura geral e modo padrão de comportamento na sociedade.

[...] Aparelhos Ideológicos de Estado são as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular): - o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), - o AIE escolar, (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares).- o AIE familiar', - o AIE jurídico, - o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), - o AIE sindical, - o AIE da informação (imprensa, rádio - televisão, etc.), - o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).

Percebemos que existe um único aparelho repressivo – que é o próprio Estado – enquanto existem vários aparelhos ideológicos de Estado. A segunda diferença proposta é que, ao passo que o aparelhos repressivos de Estado pertencem ao domínio público, a maioria dos aparelhos ideológicos de Estado pertence ao domínio privado.

Para a coletividade, geralmente, essa distinção entre público e privado é irrelevante, uma vez que tanto as instituições públicas quanto as instituições privadas no âmbito dos aparelhos ideológicos de Estado têm o mesmo objetivo: propagar a ideologia dominante e inculcar no pensamento popular a noção de que se deve seguir determinados padrões sociais, fixos, infalíveis e inalteráveis. Cada um dos aparelhos ideológicos de Estado, portanto, depende vitalmente da estrutura de dominação, estando suas existências fixadas à permanência da ideologia firmada pela classe dominante.

É nesse sentido de exploração que os órgãos privados – a exemplo das escolas privadas em comparação com as escolas públicas – como principal característica do sistema capitalista, legitimam a exploração do “homem pelo homem”, isto é, da pessoa pela pessoa. Para este caso em específico, vemos que os efeitos dos AIEs na vida dos estudantes podem ser observados de maneira bastante direta, uma vez que impactam diretamente a relação da juventude com a sua formação pessoal e profissional. Em seu trabalho, situado em escolas públicas em tempo integral de São Paulo, Carli (2018) reporta situações que apontam uma difícil relação entre expectativa e realidade, vislumbrada durante a realização de atividades experimentais na escola.

Como atestado, é notório que muitos jovens traçam para si projetos de vida que nem sempre estão alinhados com as suas reais aptidões e desejos, porém, é justamente através do enfrentamento dessas situações que se pode descobrir falhas de planejamento, ou,

preferivelmente, novos prazeres e curiosidades. O autor dá enfoque ao caráter singular em que os sujeitos estudados falam de si mesmos, entoando a própria experiência não em terceira, mas em primeira pessoa, pondo-se como protagonistas de uma vivência (Carli, 2018).

Dito isso, é preciso observar como os jovens lidam com as novas possibilidades de interação social provenientes da situação em que se encontram. No caso dos estudos de masculinidade, cabe que situemos nossa atenção no processo de desenvolvimento da masculinidade em conjunto com características biológicas. Nesse sentido, Correr e Souza (2016) argumentam sobre como as políticas públicas de saúde não possuem a eficácia necessária, com destaque ao processo de formação da masculinidade que, mesmo durante o complexo período da adolescência, é popularmente denotado como uma fase “natural” na vida de qualquer jovem homem. A adolescência é um período marcado por influências históricas e culturais, e não seria diferente quando o foco é dado às relações de gênero.

Sobre isso, Correr e Souza (2016, p. 1546) afirmam:

Ao longo da história, o modelo de masculino foi considerado como expressão da perfeição, estabelecendo o domínio entre o superior e o inferior entre os gêneros (LAQUEUR, 2001). A forma de se vestir, a entonação de voz, o vigor físico, a musculatura, a agilidade e a coragem seriam componentes fundamentais para assegurar a integridade e o valor do sujeito másculo. A identidade de gênero e sexual estariam ligadas à maneira como o papel masculino era representado em suas relações sociais.

O estudo de Correr e Souza (2016) se propôs a gerar reflexões, no contexto do currículo escolar, sobre questões de gênero voltadas para as masculinidades, a partir do gênero como uma construção sócio-histórica e sobre a divisão binária de gênero, associada a diversos contextos sociais e envolvendo diversos processos de produção de sentidos. Os autores utilizaram, para a análise dos dados obtidos, a técnica de análise de conteúdo, observando a abordagem das representações sociais no contexto em que os resultados eram obtidos.

Dito isso, destaca-se que os resultados do estudo descrevem comportamentos entrelaçados com os temas de masculinidade e sexualidade manifestados no universo representado, ou seja, esses resultados estão diretamente associados a como esses jovens homens concebem as noções de masculinidade e sexualidade.

Sobre a análise, Correr e Souza (2016, p. 1546) destacam:

Na primeira síntese analítica, foram identificadas 7 categorias (comportamento, corpo, gênero, papéis de gênero, relacionamentos, saúde e sexualidade) diretamente ligadas à estrutura de condução (questões norteadoras) da entrevista. Na segunda síntese, as categorias foram

reagrupadas em três estruturas de representações (papéis de gênero, saúde-corpo-sexualidade e relacionamento), tal qual observamos no contexto de surgimento, sendo organizadas a partir da abordagem teórica das Representações Sociais, especificamente apoiadas nos dispositivos conceituais de ancoragem e objetivação (Madeira, 2006), que passaram a qualificar as subcategorias encontradas.

Assim, ao final do processo de análise, foram contabilizadas três estruturas de representações. Acerca do primeiro tópico, “papéis de gênero”, os autores evidenciam a presença do conceito de masculinidade hegemônica, referente ao ato de atribuir tendências do processo de organização social para favorecer homens devido a causas biológicas, configurando uma relação de poder onde o homem “broca e não é brocado”, nas palavras de um entrevistado.

[...] Assim, o papel do homem é revestido, no discurso dos participantes, de representações de que o cotidiano seria mais difícil, na esfera do esforço físico e da resolução de problemas. O que seria vantajoso no âmbito social, posto que é dada a ele a liberdade sexual sem julgamentos. Em contrapartida, exerce uma grande pressão para o cumprimento de seu papel de macho e assegurar sua integridade. Ante a esta constatação, a naturalização das diferenças como algo dado, imutável, é reducionista e desumaniza não só o outro, mas a também a si próprio (Silveira, 2010 *apud* Correr; Souza, 2016, p. 1550).

Isso fica explícito no discurso dos entrevistados a partir de termos como “pegador”, referenciando a liberdade e a atividade sexual como dever e proeza biologicamente masculinos, igualmente digno de repúdio quando praticado pelo público feminino – sentimento duramente enquadrado no termo “biscate”, citado pelos alunos. Também são percebidas extensões desse pensamento nas relações de trabalho (na divisão de trabalhos domésticos e fontes de renda) e no aspecto emotivo-comportamental (na imagem do homem ríspido e inabalável e da mulher receptiva e sensível).

Dessa maneira, é frisado que, mesmo não estando ainda no papel de liderança que lhes foi socialmente atribuído, homens adolescentes já usufruem das liberdades que essa estrutura de poder proporciona, assumindo que indubitavelmente esses jovens já são os futuros chefes de família.

A segunda estrutura de representação, “saúde-corpo-sexualidade”, está centrada nos aspectos físicos que promovem relações entre os gêneros. No caso, os autores salientam certas tendências dos entrevistados quanto ao estabelecimento de um padrão para o corpo de um homem “viril”: enquanto a opinião masculina aponta virilidade como posição de superioridade física e moral, no referente ao caráter e responsabilidade, a visão feminina de virilidade apontou para questões materiais e físicas. Tal predicado parece estar, em ambos os casos, atrelado à

figura do homem como provedor capaz – física e mentalmente – de manter a sua família com amplitude de posses materiais, circunstância na qual a mulher enquadra-se como dependente e subordinada.

[...] Com base nas respostas, não há um conceito vigente de como deve ser o padrão físico de um homem considerado viril. Os magros e os sarados são mencionados como diferentes, apenas em razão da preferência física do possível parceiro. Para alguns, o corpo sarado e bombado seria tomado como indício de disfunção erétil, por estar associado ao uso de compostos químicos (que toma bomba - anabolizantes) para ficar mais forte, enquanto para outros, seria um atrativo a ser ponderado na escolha do parceiro. Outros, ainda, admitem ver encantos em outros portes físicos [...] (Correr; Souza, 2016, p. 1550).

Em adição, o quesito da saúde sexual também aparece nas falas dos estudantes para reforçar estereótipos já conhecidos. A mulher, por engravidar, é apontada como a única a necessitar de cuidados médicos e, paradoxalmente ao mesmo tempo, também é revelada como uma variável a ser observada durante o apressado – quando não ignorado – momento de assepsia sexual: não escolher uma garota “rodada” torna-se determinante para manter-se livre de infecções sexualmente transmissíveis, uma vez que simplesmente aceitar assistência médica expõe a vulnerabilidade masculina, portanto, põe em risco a virilidade do homem. O uso de preservativos também parece ser de preocupação principal feminina, já que gravidezes não planejadas recairão sobre os ombros delas, e não deles.

[...] A diferente função, exercida por cada gênero no ato sexual, transmite uma conotação de superioridade masculina (o fecundador do óvulo feminino). O corpo reproduz, de maneira simbólica, a construção e manutenção dos discursos de desigualdade de gênero, sendo que a mulher, assim como o óvulo, é associada à passividade, aquela que está a espera daquele que a complete. Esse discurso impõe à mulher a representação que a desqualifica enquanto pessoa e a subordina a uma matriz biológica e procriadora (Fernandes, 2009 *apud* Correr; Souza, 2016, p. 1553).

Já no terceiro e último tópico, em torno do contexto dos relacionamentos, é vista uma grande disparidade entre as relações entre homens e mulheres. Os autores sobressaltam que, uma vez estabelecidos como iguais, existe uma forte pressão entre os homens para que não desponham suspeitas de homossexualidade. Como forma de suprimir essa possibilidade, os garotos aderem a limites de proximidade física e procuram prestígio na prática heterossexual. Em contrapartida, as garotas são vistas como sujeitas – mais uma vez – às ações masculinas,

compelindo para a preservação da relação quando possível, uma vez que se engajar em relações com vários parceiros é socialmente depreciativo para elas.

Ter muitas parceiras, em razão do reconhecimento entre os pares, melhoram as relações sociais, aproximando os amigos. Essas condutas conferem ao adolescente um status mais elevado no grupo, como prova de virilidade, comprovação de que é ativo com plena capacidade sexual. Os participantes reconhecem que ser atraente passa pela incorporação desses atributos, os quais são admitidos e reforçados socialmente, propagando-se entre os adolescentes como forma de alcançar popularidade. O reconhecimento masculino, de que tal atitude evidencia um discurso feminino que o desaprova, ou seja, elas consideram imaturidade e insensibilidade, não tem efeito na produção de discussões acerca da pertinência ou não dos comportamentos (Correr; Souza, 2016, p. 1553).

Ao tratar do diálogo com os jovens e o aumento do interesses deles pela escola, Rodrigues e Zatz (2016) nos permitem fazer ligação com o protagonismo juvenil, também posto nos princípios de contextualização, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa e protagonismo estudantil explicitados no parágrafo 2º do artigo 7º da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio, uma vez que essa aponta para o exercício pleno da cidadania, haja vista que, enquanto sujeitos históricos, os jovens devem ser incitados ao protagonismo em um processo ativo e criativo de aprendizagem, afetado pelos diversos cenários e contextos sociais.

Com isso, tomando a educação profissional e tecnológica como cenário, a próxima seção busca revelar características da formação integral e omnilateral como fundamentos à vida dos/as jovens.

4.1 FORMAÇÃO INTEGRAL E OMNILATERAL COMO BASES DA EPT

Ao combinar a formação integral e omnilateral, a EPT procura formar profissionais não apenas competentes tecnicamente, mas também críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com a sociedade. Essa abordagem ampla e abrangente contribui para o desenvolvimento de profissionais capazes de enfrentar os desafios e demandas de um mundo em constante mudança, promovendo inovação, sustentabilidade, justiça social e cidadania ativa.

A partir dessa perspectiva, é possível identificar a intenção de teorias como a de Paulo Freire (1967), de incentivar o pensamento crítico e o desenvolvimento pessoal da leitura e do saber. Nesse sentido, a formação integral é interpretada como a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral do sujeito.

Na concepção brasileira os domínios definidos para a formação humana integral seriam o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é compreendido entre dois sentidos: como realização humana no seu sentido ontológico e como prática econômica no seu sentido histórico. A ciência é definida como o conhecimento produzido pela humanidade através do avanço das forças produtivas, e a cultura é o agregado de valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta em uma sociedade (Freire, 1967).

A formação omnilateral está baseada no sujeito integral, “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (Frigotto; Ciavatta, 2011). Aliada à formação física e a intelectual, teremos um sujeito crítico, reflexivo e com consciência da sua posição na realidade em que vive, além de manter condições de atuar nessa realidade, não preocupado apenas com os contextos materiais, mas, também com a formação enquanto sujeito (Freire, 1967).

Tendo em vista que as maiores infraestruturas de comunicação ao longo da história continuaram centralizadas sob o poder elitista nos grandes centros urbanos, a popularização da internet fez com que sua influência direta reduzisse drasticamente no meio informacional, agora digital (Lévy, 2018). No entanto, é destacável a sua consolidação como reprodutoras das projeções sociais, agregando manifestações machistas no Brasil. Reflexões dessa situação já são presentes em documentos que regulamentam as atividades essenciais nas escolas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), com o objetivo de contestar a permanência e propagação desses problemas sociais pelos meios midiáticos.

Nessa perspectiva, é fundamental que observemos qual é o modo de operação desses órgãos que regem o sistema de ensino vivido pelos jovens brasileiros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento oficial do Ministério da Educação (MEC), institui e regulamenta normas para os processos educativos na educação infantil, fundamental e médio. No entanto, em nenhum momento da BNCC, os termos “nativos digitais” ou “geração z” são citados no texto ou sequer são feitas quaisquer menções às gerações anteriores à atual.

Apesar disso, o uso das TDICs é previsto em todas as disciplinas estipuladas pela BNCC, fortalecendo a legitimidade da sua aplicação em sala de aula. Na maior parte dos casos, o emprego das TDICs é citado como uma das competências a serem mediadas no ensino de disciplinas como História, Ciências da Natureza e Linguagens, ou na forma de expressão de algumas das habilidades esperadas dos/as alunos/as após a conclusão da disciplina.

Para o presente trabalho, é sumariamente relevante observar as afirmações da BNCC a respeito da matéria de Sociologia, incluída na área de ciências humanas:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 561).

No entanto, as ciências humanas da BNCC não propõem, de forma explícita, que se trabalhem as questões de gênero em sala de aula, ou sequer cita a palavra “gênero”, em alusão a estudos de gênero. As menções a questões da sexualidade não fogem ao aspecto biológico/de saúde. O papel da mulher é estudado apenas através da ótica da história e, conforme já posto, a esmagadora maioria das citações da palavra “gênero” estão ligadas aos gêneros textuais, na área de linguagens.

Durante a pandemia do SARS-CoV-2 (Coronavírus), a partir do início de 2020, grandes alterações no processo formal de ensino-aprendizagem foram efetuadas para permitir a sua continuidade durante a emergência sanitária mundialmente instaurada. Não é possível inferir que o ensino remoto, através da TDIC e da cibercultura, implementado como saída possível, possuiu um caráter homogêneo para todas as escolas no país, visto que as decisões preliminares sobre como seria esse período de adaptação tardaram a chegar às redes municipais, estaduais e federais de educação a partir do Ministério da Educação, sem falar nas condições de infraestrutura e de conexão à rede na realidade docente e discente, reforçados pelas desigualdades socioculturais. Assim, há de se supor o quanto as instituições públicas de ensino enfrentaram complicações que dificultaram a efetividade do sistema (Bayer, 2021).

Em seu estudo, Bayer (2021) cita uma diminuição drástica na motivação e participação discentes nas atividades virtuais, alegando a improficuidade do ensino e a necessidade do cumprimento restrito de formalidades em vez do empenho na aquisição de conhecimento. O acesso aos próprios recursos de rede e veículos de comunicação utilizados na propagação das atividades escolares também se apresentou como um problema, assim como ressalta a própria Bayer (2021, p. 23):

Barberia, Cantarelli e Schmalz (2020), avaliaram planos estaduais e municipais das capitais e enfatizam a possibilidade de os meios utilizados aumentarem as desigualdades preexistentes na educação e na sociedade, uma vez que esses planos apresentaram pouca ou nenhuma preocupação com acesso e supervisão dos alunos. Isto é, não há garantia da efetivação do direito

à educação. A priorização da internet foi apontada, pelos autores, como principal meio de ensino, seguida pela televisão, entretanto, apenas 71% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, ou seja, cerca de 20 milhões de brasileiros não possuem qualquer acesso à internet (TIC domicílios, 2019). O uso da internet foi adotado como meio de ensino remoto no IFSP, entretanto, essa escolha implica o conhecimento da realidade de acesso à internet no país.

Assim, urge a necessidade de ampliar e favorecer o uso de metodologias ativas, inovadoras e atinentes a “aprendizagens abertas” no processo de formação integral e omnilateral na EPT para a geração z, considerando as especificidades e demandas dessa geração hiperconectada, proporcionando uma educação politizadora, e preparando os sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos e cidadãs ativos/as, comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a transformação social.

Com base nestes propósitos, o texto enfatiza as características dos sujeitos da geração z, a partir da próxima seção.

4.2 “GERAÇÃO Z” COMO “GERAÇÃO *PONTOCOM*”: O DESAFIO DA ESCOLA NA ERA DOS NATIVOS DIGITAIS

A geração z é formada por aquelas de pessoas nascidas no período entre 1995 e 2010. Foi a geração do início da era digital. Podemos entender a geração z como aquela que se adapta facilmente ao acúmulo veloz de informações. É uma geração de substituição de valores ou, pelo menos, de maior fluidez, visto que demanda mais tempo na mudança do que na permanência, ou seja, passa mais tempo alterando do que usufruindo de valores (Marques, 2017).

Essa geração enfrenta, hoje, muitos desafios do mundo adulto, como o desemprego e a precarização do trabalho (Graebin, 2018). Em tal volatilidade, que inclusive tende a ampliar-se conforme a tecnologia evolui, o excesso de informações impera e estabelece novas formas de se exercerem as interações sociais e de dominação. Um ponto positivo disso é a criação de novos espaços públicos. É sabido que a internet se transformou em um espaço político de debate, publicação de ideias, mobilização e organização social (Lévy, 2018).

A sucessora é a geração alpha (nascidos a partir de 2010), a qual apresenta caráter ainda mais acelerado, aparentando continuar a propagação desses ideais de mutabilidade social, podendo se mostrar tão ativa quanto a geração z (Marques, 2017).

Assim como a identidade digital de um Nativo Digital é ao mesmo tempo rica, interessante e fácil de criar, é também frágil e vulnerável à manipulação e à

falsificação. No processo de passar tanto tempo nesse ambiente de conexão digital, os Nativos Digitais estão deixando mais de si - mais das suas identidades emergentes - em espaços efetivamente públicos - 'públicos digitais' ou 'esfera pública da rede' (Palfrey; Gasser, 2011, p. 42).

Dito isso, é preciso que estabeleçamos o caráter das gerações anteriores à geração z. A primeira geração, do período posterior à Segunda Guerra Mundial, é formada pelos chamados "*Baby Boomers*" ou apenas "*Boomers*". Ela compreende as pessoas nascidas durante o *Baby Boom*, entre 1945 e 1960, de um período posterior ao chamado "Estado Novo", que, apesar de controverso, foi um momento muito importante para o estabelecimento da industrialização no Brasil (Marques, 2017).

A população da geração x, nascida entre as décadas de 60 e 80, por sua vez, atravessou durante sua infância os períodos da Ditadura Militar. Por fazer parte da influência estadunidense na Guerra Fria, algumas características atribuídas mundialmente a essas pessoas condizem com circunstâncias brasileiras, tais como a tensão política e a busca por identidade em movimentos de contracultura que estiveram presentes no Brasil (Marques, 2017).

A juventude da geração y no Brasil (1980 e 1990), a primeira que teve contato com os avanços nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mesmo que de forma inicialmente sutil, aparentam maior adequação à globalização, porém, com elevado grau de ceticismo em relação à grandes empreendimentos privados. A geração y é a primeira a ser formada por "nativos digitais" (Palfrey; Gasser, 2011).

Os nativos digitais estão ligados intimamente à internet e à informática, estabelecendo, através da integração planetária, uma tecnocultura, resultado dessa relação intrínseca entre cultura e tecnologia, promovida por uma mudança nos meios de comunicação, baseada na transgressão da oralidade para a língua escrita, ou da escrita para as mídias eletrônicas de comunicação de massa (Palfrey; Gasser, 2011).

Nesse sentido, é visível que os sujeitos constituintes da "geração z" possuem várias características que os diferenciam das demais gerações. Estando sob a influência de um contexto digital cada vez mais ágil e repleto de informações, estes indivíduos estão mais aptos a processar vários conteúdos rapidamente, sendo habituados à execução de múltiplas atividades e aquisição de diversos conhecimentos. Muitas dessas pessoas possuem caráter criativo e participativo, com pensamento voltado ao mundo globalizado em função da interconexão que possuem através do domínio das TDICs. A autora Marques (2017, p. 50) afirma ainda que:

Estes jovens foram a primeira geração a nascer em um mundo digital. O que os distingue dos jovens das gerações anteriores é que eles são a geração mais

tecnologicamente conectada da história. Desde a infância, cresceram em um ambiente no qual usam navegadores gráficos, laptops, telefones celulares, serviços de mensagens instantâneas, internet, conexão sem fio e jogos de vídeo (Geck, 2006). Esta autora acrescenta que esses adolescentes foram expostos a muitas influências tecnológicas e dispositivos digitais de alta velocidade, os quais permitem que eles sempre estejam conectados à internet e a seus amigos. Tal conectividade faz com que essa geração se comunique e colabore em tempo real, independentemente da sua localização física, para acessar uma gama diversa de informações. Além disso, garante que eles possam contribuir com conteúdo instantaneamente para sites e blogs.

Em contrapartida, a imersão no mundo virtual interconectado, cheio de facilidades e velocidade no tráfego de conhecimento, cria um viés imediatista nesses assíduos usuários das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, levando-os a ter menos interesse em despender tempo aprofundando-se em determinado assunto que não se mostre compensatório de imediato (Matthews, 2008; Prensky, 2001 *apud* Marques, 2017). De fato, a letra “Z” que define esta geração vem do ato de zapear¹¹, representando a efemeridade da atenção que os integrantes da geração z são capazes de prestar ao que não lhes entusiasma à primeira vista (Marques, 2017).

O novo espaço – o ciberespaço (Lévy, 2018) – de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores é preenchido por diversas possibilidades, exploradas pela juventude diariamente. Dito isso, cabe apenas a nós encontrarmos as potencialidades mais positivas nos planos econômicos, políticos, culturais e humanos a partir desse novo ambiente. Assim, mesmo que o ciberespaço seja organizado por um conjunto de valores, comportamentos e expressões próprio deste meio – a cibercultura (Lévy, 2018) – não é correto afirmar que esta nova forma de organização está isolada do mundo não-virtual.

A internet obedece a lógica da interconexão. Da mesma forma que nós estamos atuando no mundo real e nos agrupamos ao longo da história em clãs, ou tribos e cidades, sempre na forma de uma sociedade, é natural que, ao ingressar na internet, formem-se comunidades e grupos que partilham os mesmos interesses e afinidades Lévy (2018, p. 94).

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e 93 telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real,

¹¹ Verbo derivado do inglês “zap”, que representa o ato de trocar de canal de TV rapidamente, através do uso do controle remoto (Marques, 2017).

hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.

A cibercultura (Levy, 2018, p. 147) se estabelece através dessa comunicação em rede e se espalha com rapidez para toda a humanidade, direcionando várias pessoas para a produção de algum tipo de conhecimento plural. Não existe um sentido único e fechado, diferentemente da ciência e da religião que, mesmo também tendo esse caráter de universalidade e expansão de suas ideias e conexões, estabelecem um sentido único, rejeitado pela cibercultura em um *modus operandi* que conecta de forma infinita os pontos nessa rede de comunicação.

O gênero canônico da cibercultura é o mundo virtual. Não devemos entender esse termo no sentido estrito da simulação computacional de um universo tridimensional explorado com um capacete estereoscópico e datagloves. Vamos antes apreender o conceito mais geral de uma reserva digital de virtualidades sensoriais e informacionais que só se atualizam na interação com os seres humanos. De acordo com os dispositivos, essa atualização é mais ou menos inventiva, imprevisível, e deixa uma parte variável para as iniciativas daqueles que nela mergulham. Os mundos virtuais podem eventualmente ser enriquecidos e percorridos coletivamente. Tornam-se, nesse caso, um lugar de encontro e um meio de comunicação entre seus participantes.

Lévy (2018, p. 174) defende essa inteligência coletiva que a internet nos proporciona como ferramenta para a democratização do saber. É inconcebível o ensino-aprendizagem sem essa aliança com a educação. O uso de novos recursos pedagógicos deve ser justamente utilizado para um ganho da sociedade.

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Portanto, a derrubada da concepção de conhecimento verticalizada, institucionalizada e hierarquizada tem como um dos seus maiores benefícios a possibilidade de cada um poder contribuir com esse conhecimento, sem depender de tutela ou autoridade. Essa característica se mostra como algo extremamente desejável no ensino médio, onde se encontra boa parte dos jovens da geração z. Essa etapa oportuniza (e exige) que o/a estudante aprofunde seus conhecimentos para seguir carreira acadêmica e/ou o mundo do trabalho.

Com base em Freire Filho e Lemos (2008, p. 13), o conceito de imperativos de conduta perpassa pelo o construto de performances designadas como modelos, padrões a serem seguidos, conforme a citação abaixo:

Não se pode subestimar a importância histórica das velhas e novas mídias nos processos de configuração de modelos ideais de subjetividade juvenil e de seus contrapontos negativos (a instauração da lei produz, necessariamente, os fora-da-lei...), desde a virada do século XX, quando a linha entre a juventude e a maturidade se tornou mais refinada, vigiada e democraticamente aplicada dentro dos países industrializados. Onipresentes, os artefatos midiáticos referendam conhecimentos e verdades categóricas sobre o que constitui a “essência”, as “potencialidades” e os “dilemas” dos adultos de amanhã, demonstrando ou instruindo como devemos compreendê-los, capacitá-los, supervisioná-los, protegê-los e corrigi-los hoje, no interior de configurações historicamente determinadas de saber, poder e subjetivação. A participação da mídia na construção das formas e das normas da adolescência e da juventude se consubstancia, em regra, por meio de enunciados que proclamam – apenas e tão-somente – desvelar a natureza dessas etapas qualitativamente distintas do desenvolvimento humano.

A juventude está posicionada no topo da pirâmide influente, sendo fonte aspiracional para os mais novos e inspiracionais para os mais velhos, com a missão de desenvolver sua própria personalidade. Assim, cultivando o que é comum e o que é extraordinário, a juventude deve aprender a formar a sociedade (Palfrey; Gasser, 2011).

Segundo o Estatuto da Juventude (Brasil, 2019), Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, no Capítulo I, artigo primeiro e inciso primeiro, são consideradas jovens todas aquelas pessoas na faixa etária entre quinze a vinte e nove anos de idade.

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (Brasil, 2019, p. 8).

A adolescência por si só é uma fase durante a qual ocorrem diferentes tipos de mudanças, assim, é possível que se guarde na memória as melhores e as piores lembranças da vida a partir deste período.

Considerado o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país, o ECA inovou ao trazer a proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para

o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência (Brasil, 2019, p. 9).

Antes da adolescência começa a puberdade. Essa é uma etapa na qual o corpo de uma criança se transforma em um adulto com a capacidade de reprodução sexual, denunciada por hormônios enviados do cérebro para as gônadas (testículos e ovários). Os hormônios das gônadas geram um efeito encadeado, que estimula a produção de ainda mais hormônios, provocando mudanças em todo o corpo. Esse processo costuma começar entre 8 e 14 anos.

Puberdade é a fase da vida em que ocorrem modificações no corpo de uma criança fazendo com que ela se torne um adulto. Em meninas, a puberdade ocorre entre 8-13 anos; e em meninos, entre 9-14 anos (PAULA; PUÑALES, 2016, p. 1).

Entretanto, como acontece por vários fatores, como a genética, a nutrição, o nível de gordura corporal e exposição às substâncias, além das transformações do cérebro do corpo, o contexto social, enfim, a transformação biológica não é a única que ocorre nesse período: o adolescente está no processo de se tornar adulto com problemas sociais diferentes dos que tinham quando eram crianças. Todo esse período de alterações físicas e psicológicas é chamado de adolescência. “[...] a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos. [...] (Vygotsky, 2010, p. 57).

É nessa fase que as capacidades cognitivas ganham ainda mais destaque, expandindo-se muito a noção de pensamento abstrato. O pensamento de crianças tende a ser bastante concreto, tornando-se mais difícil para elas o ato de tomar a perspectiva de outras pessoas como base, bem como utilizar e entender a linguagem figurativa.

Resolver esse tipo de problema durante a adolescência ocorre instintivamente, em paralelo com o desenvolvimento da memória, da atenção, da velocidade de processamento e da metacognição – a capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos. Tudo isso propiciou um aumento na capacidade de pensamento abstrato e de resolução de problemas.

No Brasil, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 define o marco jurídico-normativo no Livro I, Parte Geral, Título I, das disposições preliminares, o que é considerado uma pessoa adolescente: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 2019, p. 15).

Nesta idade, demonstram uma propensão a se engajar em comportamentos de risco (Zappe; Alves; Dell'Algio, 2018), e é durante a adolescência que muitas pessoas, pela primeira vez, experimentam entorpecentes, transgridem normas, cometem crimes e vivenciam experiências sexuais sem o uso de preservativos, estando vulneráveis às infecções sexualmente transmissíveis, à dependência química e a confrontos violentos letais.

Segundo Zappe, Alves e Dell'Algio (2018), muitos estudos já abordaram esse tipo de comportamento na adolescência em diferentes contextos. Os resultados encontrados por estes autores são divergentes, a depender dos espaços amostrais utilizados, porém,

álcool e tabaco são as substâncias de maior experimentação e consumo entre adolescentes (Santander *et al.*, 2008). A prevalência de consumo de álcool variou de 26,9% a 64,7% entre os estudos com adolescentes escolares (Florenzano *et al.*, 2007; Lima, Fonseca, & Guedes, 2010; Malta *et al.*, 2010; Raphaelli, Azevedo, & Hallal, 2011). Quanto ao uso de cigarro, a prevalência de experimentação variou de 24,2% a 32,6% (Lima *et al.*, 2010; Malta *et al.*, 2010) e o consumo foi de 6,3% a 31,2% (Barreto *et al.*, 2010; Malta *et al.*, 2010). A prevalência de experimentação de drogas ilícitas variou de 6,9% a 12,2% (Lima *et al.*, 2010; Malta *et al.*, 2010) e o consumo variou de 12% a 32% (Moral, Rodríguez, & Ovejero, 2010) (Zappe; Alves; Dell'Algio, 2018, p. 85).

Existem vários motivos para essas alterações de comportamento. Alguns cientistas acreditam que pelo menos dois eventos no cérebro possuem importância especial. Um envolve alterações do sistema de recompensa que regula a sensação de prazer e, conforme se desenvolvem, os adolescentes ficam mais sensíveis às possíveis recompensas do que às consequências negativas de seus comportamentos.

Já as regiões do cérebro que regulam o autocontrole só vão se desenvolver por completo no final da mocidade, com uma capacidade limitada de se controlar no período que a antecede, agregada a uma crescente motivação para buscar experiências prazerosas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de nº 9.394/96, de dezembro de 1996:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do

pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996).

Nesse sentido, os conhecimentos que devem ser socializados pela escola são curricularizados externamente, ou seja, são predefinidos através de documentos oficiais, por parte do Estado. Outras modalidades de Ensino Médio, como o técnico-integrado e o integral, têm propostas diferenciadas se comparadas ao currículo regular.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017);

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017);

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017);

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017);

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

O Ensino Médio Integrado, além da curricularização da parte comum ao ensino regular, conforme percebemos na citação acima, também possui um conjunto de conteúdos específicos, voltado para a educação profissional em áreas já definidas, conferindo ao término do curso o certificado de uma formação técnico-profissionalizante articulado ao Ensino Médio.

Segundo a LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008);

II- subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008);

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

Desse modo, é preciso mais empenho por parte das políticas públicas para a melhoria da educação de nível médio. O Ministério da Educação (MEC) vem reformulando e instituindo novas diretrizes, políticas públicas e ações do Governo Federal (FUNDEB, PDE, SAEB, ENEM, IDEB, CNE, BNCC) para aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, o aumento do desempenho e adesão escolar dos/as discentes.

A educação brasileira tem como marco legal a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de nº 9.394/96, que vem sendo aperfeiçoada ao longo de sua história. Algumas das últimas alterações foram através da Lei nº 13.415/17, da qual destacamos a flexibilização curricular e aumento na carga horária, e a Lei nº 14.164/2021, que busca incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e a instituição da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Dito isso, é necessário apontar questões relativas à adaptação desse sistema de ensino aos novos tempos, isto é, às demandas da conectividade, o que incluiria a geração z e gerações seguintes.

Graebin (2018, p. 53-4), citando Moran, Masetto e Behrens (2007), diz que:

[...] Moran, Masetto e Behrens (2007) afirmam que as aulas tradicionais estão ultrapassadas, aquelas baseadas no método expositivo, onde o professor retém e transfere o conhecimento e o aluno é um mero receptor. Contudo, o autor afirma que o ensino não pode depender só das tecnologias, elas são importantes, mas não resolvem as questões principais. Dessa forma, afirma que as tecnologias não substituirão os professores, mas permitirão que várias de suas tarefas e atribuições sejam transformadas.

Uma das dificuldades que o sistema de ensino de nível médio enfrenta atualmente ao lidar com a geração z encontra-se na relação pedagógica que a escola desenvolve com seus alunos/as. A própria formação docente parece ainda não dar conta da complexa realidade sociocultural e com as características dos nativos digitais, visto que são discentes muito atuantes, capazes de utilizar as TDICs para buscar conhecimento de modo independente (Camillo; Bezerra; Pinto, 2021, p. 7).

[...] Ainda existem casos de resistência de professores que pouco usam e/ou pouco estimulam os alunos a usarem os recursos tecnológicos aplicados ao ensino por falta de preparo ou medo de não saber utilizar as ferramentas digitais disponíveis. Estes, na maioria das vezes, passam por dificuldades, pois não conseguem atender as expectativas dos jovens, tampouco conseguem idealizar estas ferramentas como meios para a promoção do ensino, mas apenas para uso instrumental.

No entanto, é visível que determinada capacidade autodidata dos alunos através das TDICs não dispensa a docência de sua importância. Na verdade, muitas vezes discentes fazem um uso das tecnologias que divergem do objetivo educacional, de modo que a orientação pedagógica do/a educador/a é de suma relevância para os resultados dos processos educativos (Longo; França, 2017 *apud* Camillo; Bezerra; Pinto, 2021). Os autores afirmam ainda que os/as

educadores/as possuem papel de destaque como exemplo a ser seguido pelos/as alunos/as, ao entrar em sala de aula.

O professor criativo e intrépido pode se sair muito bem, pois não tem medo de admitir suas limitações e buscar formação continuada, pedir auxílio aos alunos, aos seus colegas e aprender o que precisa. Também não se intimida em se integrar ao universo e linguajar dos alunos, se aproximando deles para caminharem juntos e construir, transformarem e refletirem sobre o conhecimento.

Assim, podemos perceber a relevância do diálogo constante entre os regentes do processo educativo (em especial entre educadores/as, educandos/as e demais membros/as da comunidade escolar) e as capacidades tecnológicas que já estão no cotidiano dos discentes. Para além do aspecto tecnológico, esse contato com o aspecto social, pessoal e comportamental dos discentes faz-se objeto de alto interesse para o presente estudo, de modo que, a seguir, detalharemos esses aspectos no decorrer do contexto histórico e cultural do RN.

4.3 “ENREDOS POTIGUARES”: LEGADO DE EDUCAÇÃO E GÊNERO NO CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO E CULTURAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Em 1963, a cidade de Angicos, região central do Estado do Rio Grande do Norte (RN), foi palco da maior experiência educacional do Brasil. O professor e pesquisador Paulo Freire desembarcou na cidade com quinze universitários voluntários para uma jornada de quarenta horas de aula, com objetivo de alfabetizar um grupo de camponeses analfabetos, o que ficou conhecido como “as 40 horas de Angicos”.

O educador, preocupado com o problema do analfabetismo, dirigiu-se sempre às massas que alguns supunham ‘fora da história’. O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica (Freire, 1967, p. 26).

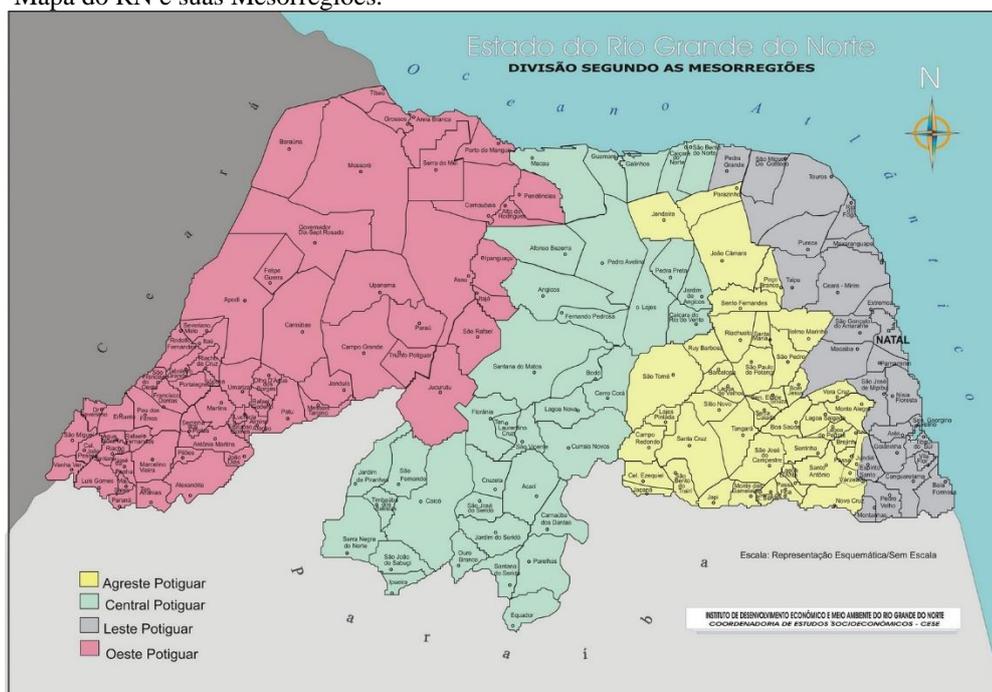
Assim, a experiência de Angicos, que validou o método de alfabetização de adultos de Freire (1967), evidenciou o quanto “o conhecimento da palavra como conhecimento do mundo” são caminhos importantes para que as pessoas (os/as agricultores/as de Angicos) possam enfrentar os outros problemas sociais decorrentes de sua inferiorização (vulnerabilidade sociocultural e histórico-econômica) no processo de dominação, sendo o analfabetismo o mais grave deles.

[...] pedagogia de ressonâncias de um antigo princípio humanista será igualmente necessário buscar as circunstâncias concretas que lhe atribuem sentido. No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo da maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências [...] (Freire, 1967, p. 6).

Angicos, aos poucos, foi se libertando da “escuridão mental”, como consequência da consciência crítica negada, através do método do professor Paulo Freire.

O Rio Grande do Norte, como pioneiro de fatos históricos de relevância, tem também o seu destaque no mundo político, voltado às conquistas de gênero. A professora Celina Guimarães Viana foi a primeira mulher a votar no Brasil, em 1928, na cidade de Mossoró, e Alzira Soriano foi a primeira mulher eleita para assumir uma prefeitura no Brasil, na cidade de Lajes, no mesmo ano. Alzira Soriano foi impossibilitada de concluir o seu mandato, em razão de instabilidades políticas que tomaram conta do país no ano de 1930, situação em que também o voto feminino fora retirado, voltando a ser conquistado novamente apenas em 1946 (Bulcão, 2018; Bezerra, 2019).

Figura 3 – Mapa do RN e suas Mesorregiões.



Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2011/12/mapas-do-rio-grande-do-norte.html>

O Rio Grande do Norte foi palco da jornada de diversas mulheres icônicas que romperam barreiras então estabelecidas, mesmo na história recente. Débora Araújo Seabra de Moura tornou-se, em 2005, a primeira professora com síndrome de Down no Brasil (Bulcão, 2018). Em 2018, dos 27 estados brasileiros, o RN foi o único que elegeu uma mulher para

comandar o destino do Estado e, em 2020, dos 167 municípios, 37 elegeram mulheres para o Poder Executivo, o equivalente a 22% das cidades, porcentagem que supera a média de 12% do país, segundo o TSE (2020). Na subseção adiante, veremos a maneira como a EPT se dispõe no contexto potiguar.

4.3.1 O esforço pela escolarização de jovens trabalhadores/as potiguares: a política estadual de Educação Profissional e Tecnológica

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi lançado em 2005, com objetivo de monitorar a qualidade da educação brasileira através de dados concretos. O Estado do Rio Grande do Norte sempre ficou nos últimos lugares no ranking nacional, em uma escala de 0 a 10, e nunca chegou na metade do quarto degrau, desde que o IDEB foi criado. Mesmo já sabendo a carência do RN, estando nas últimas posições entre os demais estados, os dados obtidos serviram para comprovar o nível da educação no Brasil e aflorar a discussão nacional.

Em 2016, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), trouxe à tona novamente essa discussão através de um Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), ferramenta essencial já existente na maiorias dos outros Estados, com o intuito de diagnosticar e monitorar os processos educacionais, podendo gerar resultados de desempenho institucional mais precisos e velozes do que as avaliações nacionais.

Na concepção apontada, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve considerar os aspectos qualitativos, processuais e formativos. O sentido dela é orientar a ação pedagógica, proporcionando informações que permitam à comunidade escolar analisar, comparar, rever, redirecionar, tomar decisões comprometidas com as aprendizagens dos estudantes [...] A avaliação inclui o acompanhamento do processo pedagógico, o monitoramento das aprendizagens dos estudantes, a análise contínua dos resultados e dos impactos das ações realizadas, identificando as necessidades de reconstrução das ações didáticas (SEEC, 2018, p. 12).

Além do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), a SEEC/RN documentou e empreendeu ações estratégicas sobre como desenvolver 16 escolas em tempo integral, além de mais 62 de Ensino Médio integrado. Diante disso, o Estado do RN atualmente está com 54 escolas de Ensino Médio funcionando com esse sistema de tempo integral, sendo uma das metas da SEEC/RN que 50% das 615 escolas do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino funcionem em tempo integral até 2024.

Figura 4 - Número de escolas que ofertam Ensino Médio por DIREDs no RN.

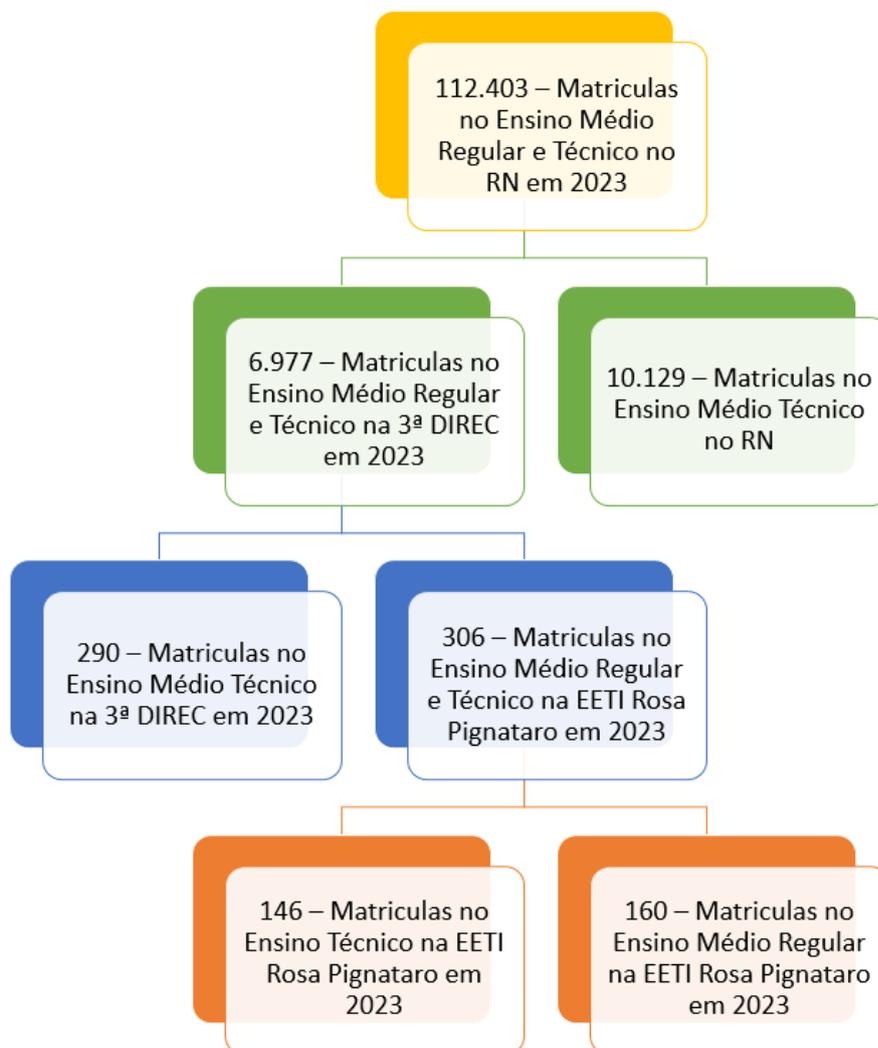
DIREd	QUANTIDADE DE ESCOLAS POR DIREd	MAPA DO RN DISTRIBUIDO POR DIREds
1ª	64 escolas	
2ª	31 escolas	
3ª	21 escolas	
4ª	14 escolas	
5ª	14 escolas	
6ª	10 escolas	
7ª	12 escolas	
8ª	08 escolas	
9ª	20 escolas	
10ª	19 escolas	
11ª	13 escolas	
12ª	30 escolas	
13ª	12 escolas	
14ª	19 escolas	
15ª	21 escolas	
16ª	14 escolas	
Quantidade de escolas nas DIREds = 322		

Fonte: SEEC/RN (2022)

Atualmente, existem 116 instituições de ensino cadastradas como provedoras de ensino técnico-profissionalizante na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, das quais 53 operam em turno integral (SEEC/RN, 2023). Além destas, é destacável também a presença da rede de ensino federal, através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, que conta com 23 *campi* espalhados pelas microrregiões do Estado.

Na rede estadual, o ensino técnico profissionalizante de nível médio conta com um total de 10.129 estudantes matriculados (SIGEduc, 2023), representando um aumento de mais de 22% em relação ao ano anterior. Esse crescimento pode ser atribuído às reformas estruturais e à implementação de laboratórios nas escolas, bem como à adesão a cursos sem a necessidade de processo seletivo. Já a rede federal de ensino técnico-profissionalizante acomoda 17.584 estudantes. “O número total de matrículas da educação profissional cresceu 13,6% de 2016 a 2020, chegando a 45.127 matrículas em 2020. Em relação ao ano de 2019, o número de matrículas da educação profissional subsequente ao ensino médio cresceu 20,4 % [...]” (Inep/MEC 2021, p. 32). Esse número diminuiu 2,3% em 2022 em comparação com o ano anterior. Essa redução é atribuída à queda de 10,7% nas inscrições para cursos de formação técnica subsequentes. No entanto, as outras formas de educação profissional tiveram um nível crescente no número de inscrições em relação ao ano anterior. A modalidade que registrou o maior aumento foi a integrada ao Ensino Médio, com um crescimento de 5,6%.

Figura 5 - Número de matrículas no Ensino Médio regular e técnico no Estado do Rio Grande do Norte, em 2023.



Fonte: SIGEduc(2023).

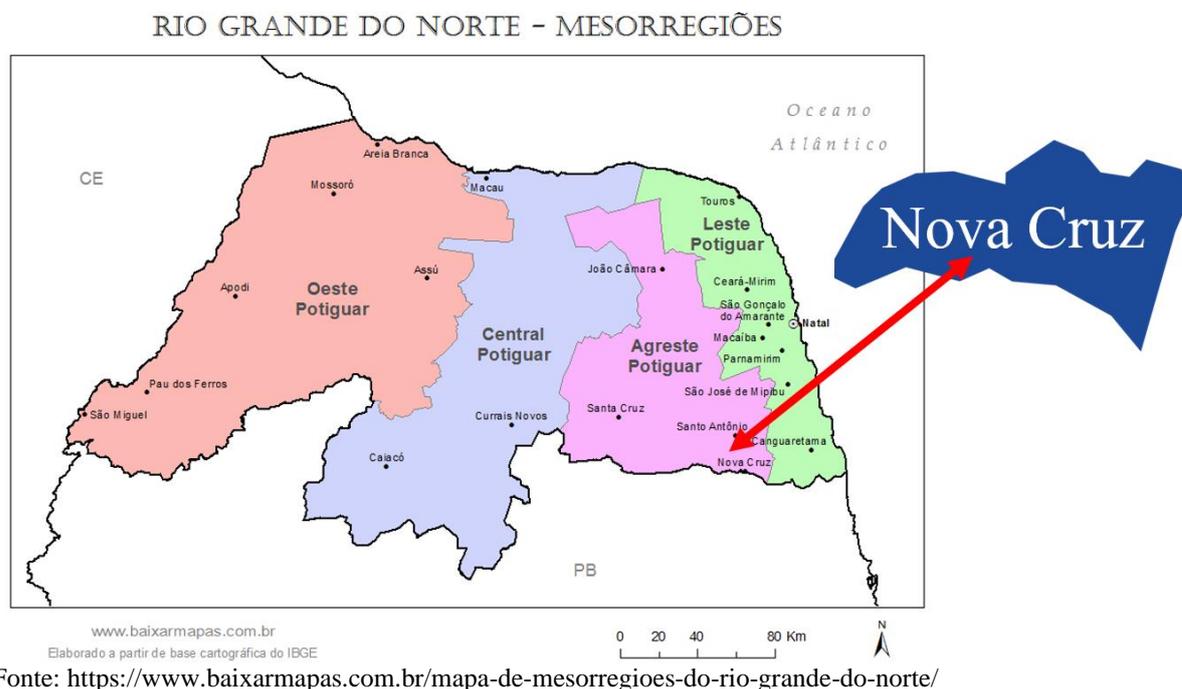
Alunas do sexo feminino são predominantes no ensino profissional, representando 53,6% das matrículas de alunos com menos de 20 anos. Alunos pretos e pardos representam 59,8% de todo o alunado estadual do ensino profissional (SIGEduc, 2022). Para ampliar a precisão do nosso foco, veremos como a EPT se dispõe no município de Nova Cruz – RN a partir da próxima subseção.

4.3.2 O Ensino Médio Técnico-integrado e integral no Agreste Potiguar: o município de Nova Cruz – RN

A região agreste do estado do Rio Grande do Norte é composta por 22 cidades. Em quase todos os municípios a economia foi por muito tempo restrita à criação de gado, atividades

agrícolas, culturas de algodão, cana-de-açúcar, feijão e mandioca, entre outras. Atualmente, o que predomina é o comércio (IBGE, 2017).

Figura 6 - Cidade de Nova Cruz destacado no mapa do estado do Rio Grande do Norte.



A cidade-polo do agreste potiguar é a cidade de Nova Cruz, de origem no século XVI, localizada às margens do Rio Curimataú, como ponto de parada de boiadeiros vindos dos estados vizinhos (Paraíba e Pernambuco). Assim foi formando o vilarejo denominado como Urtigal, devido ao semiárido e à quantidade de plantas com ação urticante no local. O segundo nome da cidade – Anta Esfolada – deu-se por origem lendária, segundo o suposto aparecimento de uma anta nas margens do rio que fora esfolada viva por um caçador. O nome atual, Nova Cruz, advém da conclusão dessa lenda, com a expulsão do animal presumidamente assombrado, através da ação de um religioso da ordem jesuíta, que fincou uma cruz no alto de um morro na cidade para simbolizar a vitória (Nova Cruz, 2021).

Com o passar dos anos, pelo seu desenvolvimento econômico, foi intitulada duplamente por populares como a “Rainha do Agreste” e/ou a “Capital do Agreste”. Sua população ultrapassou os 37 mil habitantes, e ocupa a 12ª posição no número de moradores entre outros 168 municípios do RN, de acordo com o IBGE (2017). Entretanto, destaca-se que seus serviços são prestados a uma população de mais de 50 mil habitantes, em decorrência da fronteira próxima com a cidade de Logradouro, no estado da Paraíba (NOVA CRUZ, 2021).

A terra do escritor Diógenes da Cunha Lima logo tornou-se a cidade do agreste que mais fornece o acesso à educação. Com a presença do *campus* da UFRN, do IFRN e de escolas municipais, estaduais e particulares que ofertam educação básica e superior, estabeleceram-se benefícios que os municípios das cidades circunvizinhas não tinham, e somente teriam contato na capital do estado (Natal), que fica a mais de cem quilômetros de Nova Cruz.

A cidade continua sendo vista como uma que oportuniza a inserção da juventude no mundo acadêmico e do trabalho, e recebeu, na última década, outras instituições de ensino como o IFRN, escolas particulares e a reestruturação de uma escola na rede estadual, sendo pioneira a ofertar curso técnico-profissionalizante na região agreste pela escola Rosa Pignataro.

A Escola Estadual Rosa Pignataro, desde quando foi implantado o ensino técnico-profissionalizante em tempo integral, em 2017, conta com um quadro de 42 funcionários em sua totalidade, dos quais 18 são professores/as e os demais compõem as diversas funções escolares. A escola vem apresentando resultados muito relevantes em decorrência do aumento significativo do ingresso estudantil em cursos de Ensino Superior em universidades públicas e privadas.

A partir do próximo capítulo, apresentaremos os resultados obtidos na referida escola de Ensino Médio-Técnico.

5 A CONCEPÇÃO SOBRE MASCULINIDADE EM MENINOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL

Este capítulo apresenta os resultados dos dados coletados na pesquisa, cujo objetivo geral é compreender a concepção de masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e integral na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN. Dessa forma, buscamos trazer à tona as dinâmicas sociais e culturais que influenciam e moldam a forma como tais concepções são forjadas, com o intuito de quebrar os padrões de masculinidade e as razões pelas quais são construídos e projetados, inclusive, pela e na escola.

Isto posto, para alcançar os resultados do estudo, em termos metodológicos, a pesquisa classificou-se como aplicada, subsidiada pela abordagem combinada (qualitativa e quantitativa), de tipologia exploratória e cuja coleta de dados valeu-se de um questionário misto, composto por 33 questões, abrangendo aspectos objetivos (mensuráveis) e subjetivos (sentidos/significados) nas respostas.

Na organização deste instrumento de coleta de dados, a estrutura do formulário subdividiu-se em duas partes em conformidade com os objetivos específicos do trabalho. Na primeira parte, as primeiras 15 questões visavam coletar informações sobre o perfil dos estudantes participantes da pesquisa. Já a segunda parte concentrou-se na concepção sobre masculinidade como representação de gênero.

Conforme delineado por Gil (2008), o questionário é um meio de coleta de informações constituída por uma sequência de perguntas feitas com a finalidade de adquirir dados particulares de um conjunto de indivíduos. Ele constitui uma técnica de reunião de dados em pesquisa, no qual os participantes apresentam suas respostas de modo escrito, seja de maneira presencial ou remota.

Em função disso, a coleta de dados desta pesquisa ocorreu presencialmente, ao longo de uma semana, de 17 a 21 de julho de 2023, sendo uma manhã de cada dia dedicado a uma respectiva turma do Ensino Médio Técnico-integrado e integral (1º “A”; 1º “B”; 2º “A”; 2º “B”; e 3º “A”), durante o horário das aulas de Sociologia, no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática da escola aludida.

Os questionários foram distribuídos aos respondentes (meninos), após garantir que todos haviam entregues o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos pais e/ou responsáveis, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado e entregue pelos próprios participantes uma semana antes da aplicação da coleta de dados da pesquisa.

Em relação aos resultados condizentes às indagações abertas, ou seja, qualitativas, foram organizados em categorias, organizados prioritariamente em quadros, valendo-se da apreensão de sentidos/significados categoriais (análise de conteúdo).

Ao adotar esse conjunto de procedimentos metodológicos, buscamos obter uma compreensão significativa sobre as concepções a respeito da masculinidade em meninos do Ensino Médio Técnico-integrado e integral da Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN. A combinação de questões objetivas e subjetivas (quantitativa/qualitativa), a coleta em diferentes turmas da escola e a interpretação subsequente dos resultados apresentaram a complexa teia de sentidos que marcam as apreensões (re)construídas dos estudantes sobre masculinidade como dinâmica de gênero.

Para proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos uma codificação específica para localizarmos as narrativas de cada menino, a exemplo de *MI.IA*. Nesse contexto, “M” representa o nome “menino”. O número natural está relacionado à sequência dos questionários, e a combinação de número e letra após o ponto refere-se ao ano e à turma de cada estudante.

Desse modo, para apresentar de forma coerente os resultados obtidos, este capítulo foi estruturado em três seções distintas, cada qual com foco em aspectos específicos da concepção de masculinidade dos estudantes, sendo a última seção referente à aplicação do Produto Educacional (PE) como consequência da pesquisa.

A seguir, a explanação versará sobre o perfil dos respondentes, seguida da seção em que os sujeitos explicitam a constituição da masculinidade a partir de suas concepções.

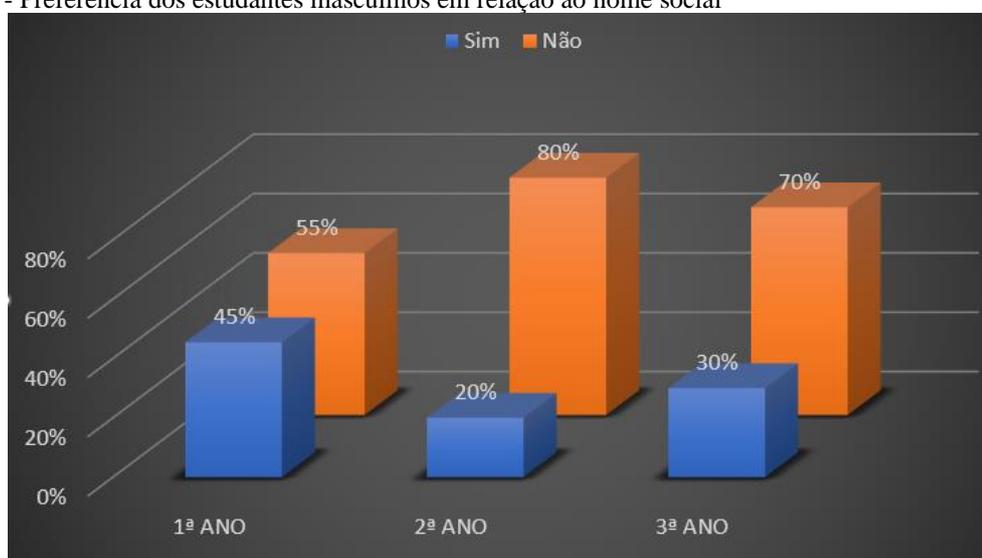
5.1 PERFIL DOS MENINOS MATRICULADOS NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA, NA FORMA ARTICULADA INTEGRADA EM TEMPO INTEGRAL, NO CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO

Nesta primeira seção do trabalho, explanaremos os resultados da pesquisa e fornecemos um retrato detalhado do perfil sociodemográfico dos meninos matriculados no curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na forma articulada integrada em tempo integral, no cenário do Ensino Médio.

Assim, como forma de contextualizar e melhor entendermos a realidade vivida pelos sujeitos, foram explicitadas informações como faixa etária, trajetória escolar, interesses e expectativas profissionais, contexto socioeconômico familiar etc.

Inicialmente, o Gráfico 9 expõe a preferência dos sujeitos sobre o desejo em ter nome social. Essa é uma forma de reconhecimento da identidade de gênero, permitindo que as pessoas sejam chamadas pelo nome com o qual se identificam, independentemente do nome que consta em seus documentos oficiais.

Gráfico 9 - Preferência dos estudantes masculinos em relação ao nome social



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao nos centrarmos neste resultado, podemos observar que, no primeiro ano, 45% responderam afirmativamente, mostrando que uma parcela significativa reconhece a importância do nome social como forma de se expressar de acordo com a identidade de gênero. No entanto, ainda há uma maioria de 55% que não demonstrou interesse nessa possibilidade. Já no segundo ano, a proporção dos discentes que manifestaram o desejo pelo nome social foi de 20%, enquanto 80% não têm esta necessidade. Surpreendentemente, no terceiro ano, a porcentagem dos que gostariam de ter um nome social aumentou para 30%, enquanto 70% não demonstra interesse.

A circunstância do nome social, como readequação de gênero, é uma realidade complexa, embora já seja um direito assegurado no Brasil. Este fator apresenta para a escola a oportunidade de políticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva, relacionada ao respeito às identidades de gênero plurais, para que a sociedade possa avançar em direção a uma maior aceitação e compreensão da diversidade.

De todo modo, é possível reconhecer que, atualmente, a evolução na concepção da juventude sobre gênero e sexualidade tem mudado ao longo dos últimos anos/décadas, o que evidencia uma mudança gradual na percepção sobre identidade de gênero e, conseqüentemente,

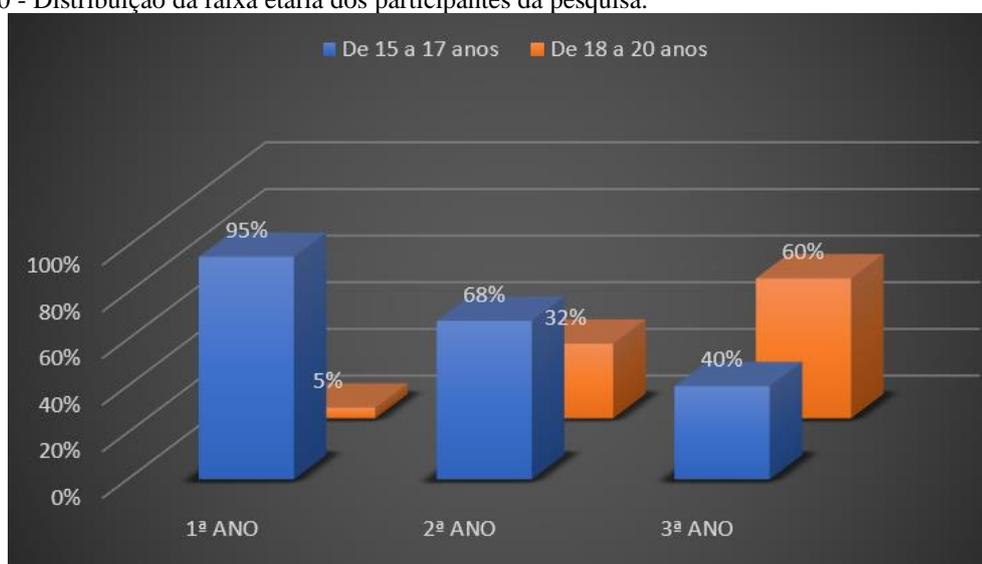
sobre as expectativas/pressões patriarcais relacionadas à masculinidade, coadunando-se com as perspectivas de Connell e Messerschmidt (2013) e Kimmel (1998).

Isso posto, a parcela significativa que reconhece a importância do nome social no primeiro ano sugere uma abertura para uma masculinidade mais inclusiva, capaz de romper com estereótipos tradicionais. Entretanto, uma resistência crescente no segundo ano pode refletir a manutenção de concepções conservadoras e padrões rígidos de masculinidade. O aumento no interesse pelo nome social no terceiro ano pode indicar uma possível transformação nas representações de masculinidade, mas a persistência da recusa mostra que ainda há desafios na construção de uma masculinidade livre de estereótipos.

No entanto, há de se considerar que os sujeitos discentes da pesquisa possam ter confundido “nome social” com alcunha/apelido/“avatar”, o que explicaria a proporção de pessoas que sinalizaram o desejo pelo nome social, em desproporção das que se percebem condizentes na relação sexo/gênero (homem cisgênero), conforme explorado mais adiante no texto.

Em sequência, o gráfico a seguir expõe a distribuição de faixa etária dos participantes da pesquisa por blocagem, o que demonstra o quanto a composição etária das turmas modificou-se ao longo do tempo, permitindo insights sobre as mudanças demográficas e dinâmicas do grupo estudado.

Gráfico 10 - Distribuição da faixa etária dos participantes da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme dito, este resultado revela padrões interessantes na distribuição da faixa etária ao longo dos anos. No primeiro ano, a grande maioria dos alunos (95%) está na faixa de

15 a 17 anos, sugerindo uma turma composta, principalmente, por alunos correspondentes à normalidade para a fase formativa. No segundo ano, a proporção dos que se encontraram nesta mesma faixa etária, ou seja, entre 15 a 17 anos, é de 68%, enquanto 32% já se situam entre 18 a 20 anos, indicando um aumento na presença de estudantes mais próximos ao término da adolescência. O terceiro ano, porém, apresentou a mudança mais significativa, com 40% dos alunos na faixa de 15 a 17 anos, enquanto 60% estão na faixa de 18 a 20 anos, revelando uma turma majoritariamente composta por alunos mais maduros.

De acordo com dados do INEP (2022), alunos do gênero masculino apresentaram uma probabilidade 8,5% maior de estarem matriculados em uma série escolar anterior que corresponde à sua idade, em comparação com as alunas do gênero feminino. Logo, em relação a este resultado, a pesquisa contraria as expectativas do INEP (2022).

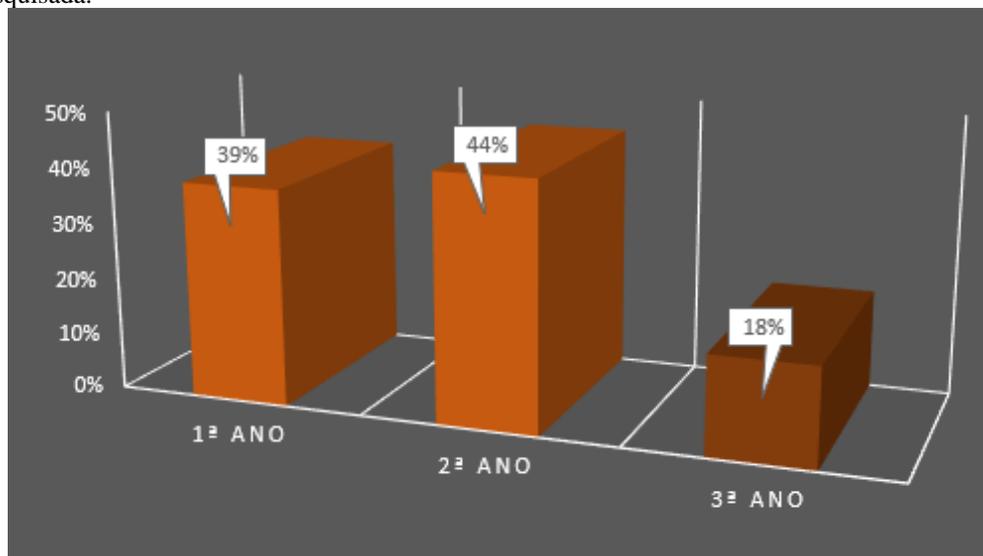
É certo que, atualmente, os índices de matrículas de pessoas do sexo/gênero feminino têm se sobressaído na educação formal, em todos os níveis de ensino, e que a disparidade nos indicadores pode ser influenciada pelo empoderamento feminino e por padrões culturais de gênero que permeiam a sociedade patriarcal. Em muitas famílias brasileiras, sobretudo no Nordeste e em classes sociais menos favorecidas, ao menino é relegada sua própria decisão sobre continuar ou não os estudos, pois muitos são forçados a trabalhar cedo para ajudar na manutenção da família, muitas vezes enveredando para criminalidade e para as drogas. Bento (2015) ressalta como as normas de gênero tradicionais podem impactar a vida das pessoas, impondo expectativas rígidas sobre o que é considerado comportamento masculino ou feminino, já “[...] que ninguém nasce com os atributos comportamentais do gênero masculino e do gênero feminino, cada sociedade elabora formas para definir padrões comportamentais para cada gênero” (Bento, 2015, p. 51).

Além de Bento (2015), Connell e Messerschmidt (2013), e Kimmel (1998), explicam que, em algumas culturas, o poder do sistema patriarcal, de certa forma, pressiona para que os meninos se circunscrevam a uma masculinidade hegemônica que hipervaloriza a competitividade, a afirmação do poder fálico, a agressividade, e a não demonstração de vulnerabilidades subjetivo-emocionais. Esta “camisa de força” patriarcal oprime o menino-homem durante toda a vida, o que pode afetar o desempenho escolar-acadêmico deles, levando-os a uma maior taxa de distorção de idade e de ano de ensino – etapas constitutivas dos níveis de consciência. Alguns podem se sentir compelidos a se encaixar em estereótipos masculinos, priorizando outras atividades mais “másculas” em detrimento aos estudos.

Dito isso, foram apresentados dados relevantes referentes à distribuição percentual de estudantes do sexo masculino em diferentes anos escolares, no curso técnico-integrado e

integral em Manutenção e Suporte em Informática. Essas informações fornecem-nos um panorama importante sobre a representatividade de meninos em cada etapa do percurso educacional, conforme se percebe a seguir.

Gráfico 11 - Percentual de alunos do sexo masculino por turma no Ensino Médio Técnico-integrado e integral na escola pesquisada.

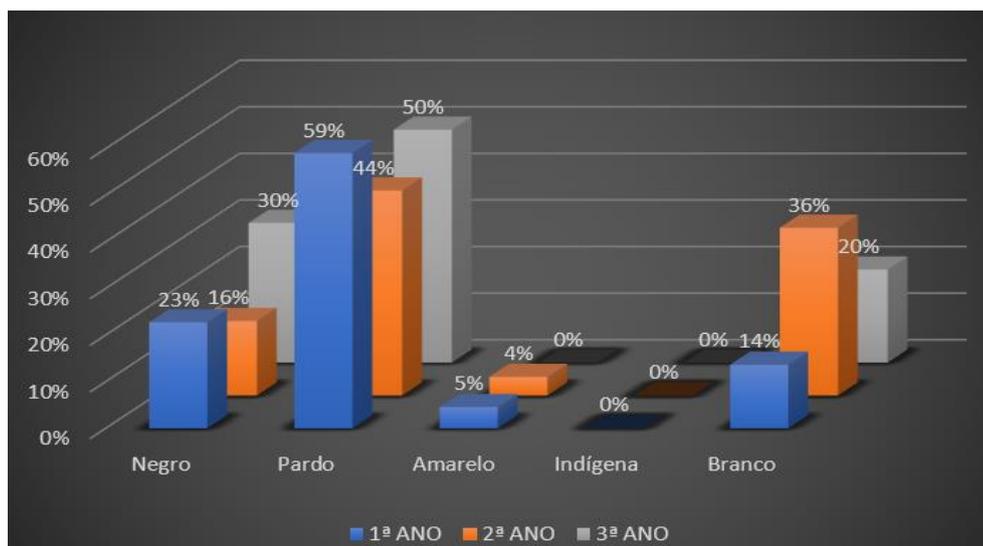


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados apresentados revelaram uma peculiar tendência na distribuição de alunos participantes da pesquisa nas diferentes turmas. Tanto o primeiro como o segundo ano demonstraram uma participação significativa, com 39% dos alunos, equivalente a 78% de homens matriculados no primeiro ano de ensino. Já no segundo ano, foram 44% dos alunos respondentes, o que representa 80% dos homens deste ano de ensino na escola, refletindo um bom engajamento dos estudantes à pesquisa. Surpreendentemente, o terceiro ano, mesmo sendo o menor em número percentual, chegou a 18%, o que representou 100% dos alunos homens da turma.

Na sequência, segue o resultado sobre a autodeclaração étnico-racial dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 12 - Distribuição da autodeclaração étnico-racial dos respondentes.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com base na ilustração sobre os resultados da autodeclaração étnico-racial dos estudantes do Ensino Médio Técnico-integrado e integral, percebemos uma variação significativa nas proporções de cada grupo étnico-racial ao longo dos anos escolares. Os alunos que se autodeclararam “pardos” apresentaram a maior representatividade em todos os anos, sendo cerca de 59% no primeiro ano, 44% no segundo ano, e 50% no terceiro ano. Em contrapartida, os estudantes que se afirmaram “negros” concentram-se mais no terceiro ano, com 30%, enquanto no primeiro e segundo ano, as taxas são de 23% e 16%, respectivamente. Por outro lado, os alunos autoidentificados como “brancos” têm maior representação no segundo ano, com 36%, enquanto no primeiro e terceiro ano, as taxas são de 14% e 20%, respectivamente. Os estudantes autodescritos como “amarelos” não apresentaram uma representatividade expressiva, pois no primeiro e segundo ano as taxas são de 5% e 4% respectivamente. No terceiro ano, nenhum aluno se autodeclarou amarelo.

É importante mencionar que não há estudantes que alegaram ser indígenas em nenhum dos anos escolares, o que não deixa de causar estranheza, já que a grande região em que Nova Cruz/RN está situada, historicamente, intermedia a concentração histórica de povos originários locais, sobretudo a etnia potiguara que povoa o litoral do Estado, distante apenas cerca de 50km. Esta desalentada realidade, advinda deste resultado da pesquisa, alude o quanto os povos indígenas foram dizimados no Brasil pelo processo colonizador eurocêntrico, inquirindo da memória individual e coletiva até o senso de pertença étnico à identidade e ao legado ancestral.

Babi (2017) destaca a importância de se reconhecer a diversidade étnico-racial na escola e ressalta que, ao conhecê-la, é possível promover políticas de inclusão e combater o racismo estrutural. Nesse sentido, a concentração expressiva de estudantes autodeclarados

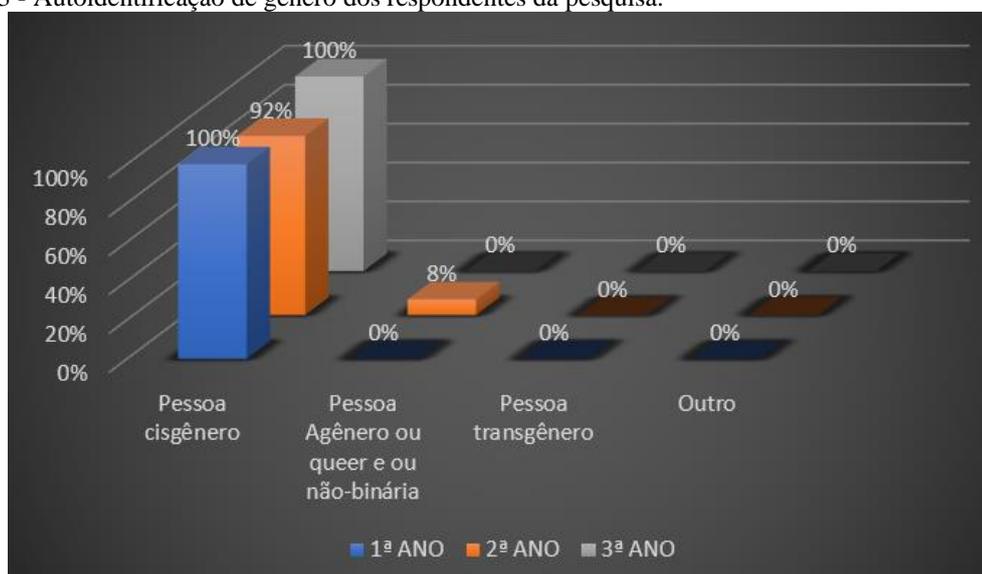
pardos revelou a existência de barreiras sociais e de resistências que impactam esse grupo em particular. Afinal de contas, o que significa mesmo ser “pardo”? Ou seja, nem “negro”, nem “branco”, nem “amarelo”, nem “indígena”.

Por sua vez, Connell (1995) explora as dinâmicas sociais e o poder sistêmico-estatal que regula e valida a escola. Nesses termos, a autodeclaração étnico-racial dos alunos pode indicar a existência de relações de poder que influenciaram a autopercepção e reconhecimento identitários dos sujeitos históricos, impedindo-os da compreensão de si.

Dessa forma, a reflexão sobre este resultado da pesquisa leva-nos a considerar a complexa teia de fatores socioeconômicos, culturais e históricos que permeia a constituição identitária étnico-racial no Brasil.

No que concerne à identidade de gênero, a presente pesquisa também buscou explorar este fenômeno junto aos estudantes do Ensino Médio Técnico-integrado e integral, cujos resultados são demonstrados a seguir.

Gráfico 13 - Autoidentificação de gênero dos respondentes da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao examinar os resultados sobre autoidentificação de gênero, destaca-se a predominância de estudantes autodeclarados como “pessoas cisgêneras” (quando o sexo e o gênero estão alinhados à identidade) em todos os anos letivos. No primeiro e terceiro ano, 100% dos estudantes se identificaram como cisgêneros, enquanto no segundo ano, a taxa foi de 92%. Em contrapartida, uma minoria de estudantes (8%), apenas do segundo ano, identificou-se como “pessoa agênero” (quando não se identifica com nenhum gênero), “*queer*” e/ou “não-

binário” (quando se ultrapassa as fronteiras de gênero em relação às performances/comportamentos).

Faz-se preciso destacar que não houve nenhuma autodeclaração de “pessoa transgênero”, ou outra identidade de gênero plural, em nenhum dos anos escolares. Tais dados revelam a predominância de identidades de gênero em conformidade com as expectativas tradicionais do binarismo (homem/mulher), conforme apregoa a normatividade da sociedade patriarcal. Vale destacar que estes dados podem confirmar com que foi dito a respeito do fato dos meninos terem confundido “nome social” com “apelido” ou congêneres. Ora, se quase 100% dos alunos reconhecem-se como pessoas cisgênero, é contraditório manifestar desejo/necessidade em migrar para um nome social.

Considerando a importância do respeito à diversidade de gênero plural, embora não tenha sido este o caso dos resultados da pesquisa, há de convir também que, talvez, jovens meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e integral podem ter receio em admitir e/ou em assumir possíveis crises sobre sua identidade de gênero, o que pode incidir na falta de coragem para assim assumir, mesmo resguardando nomes.

Conforme apregoam Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 27):

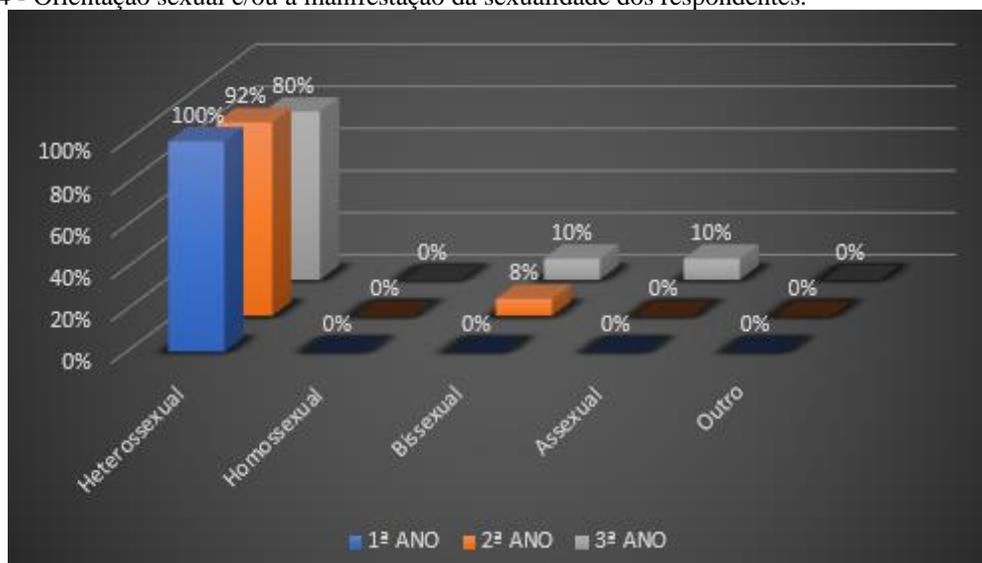
As identidades sexuais são as formas como os sujeitos vivem, representam e apresentam sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, as identidades de gênero dizem respeito à identificação dos sujeitos com configurações de masculinidade ou de feminilidade. A identidade sexual nem sempre corresponde linearmente ao comportamento sexual.

As autorias citadas ampliam nossa compreensão sobre as diferentes formas de experienciar e expressar a identidade sexual e de gênero, permitindo a valorização da diversidade e do direito às escolhas individuais e do respeito à condição humana.

Dito de outra forma, Connell e Messerschmidt (2013) enfatizam o quanto as estruturas tradicionais que integram os padrões sociais de poder influenciam a construção e solidificação de identidades sexuais e de gênero. A partir desse ponto de vista, a predominância de identidades cisgêneras pode ser compreendida como reflexo das normas culturais e sociais que valorizam e mantêm a hegemonia da cisheteronormatividade, uma espécie de norma presumida à qual todos devem se ajustar, aceitar, fiscalizar e replicar (Carvalho, Andrade; Junqueira, 2009). Nesse contexto, as identidades de gênero não conformes ao padrão cisheteronormativo podem enfrentar desafios adicionais, como a invisibilidade/exclusão, preconceitos, violências etc.

Em seguida, complementando o resultado anterior, buscamos mapear a forma como os estudantes autodefinem sua orientação sexual e/ou a manifestação da identidade sexual. As opções de respostas incluíam as variáveis “heterossexual”, “homossexual”, “bissexual”, “assexual” e “outro”. Uma análise dos dados coletados em cada ano revela tendências interessantes sobre como os estudantes se autodeclaram em relação à sua orientação sexual.

Gráfico 14 - Orientação sexual e/ou a manifestação da sexualidade dos respondentes.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com base na ilustração, em relação à orientação sexual, a maioria dos estudantes identifica-se como “heterossexual”, enquanto as demais orientações apontam percentuais nulos. Entretanto, ao progredir para o segundo ano, e em escala gradativa para o terceiro ano também, observamos uma diminuição na predominância da heterossexualidade, permitindo um espaço, mesmo que pouco incidente, para a bissexualidade e para a assexualidade. Surpreendentemente, no terceiro ano, a porcentagem de estudantes heterossexuais continua a diminuir, indicando uma maior abertura para a diversidade sexual.

Ao considerar a bissexualidade e a assexualidade, podemos refletir Connell e Messerschmidt (2013, p. 250) sobre a fluidez da sexualidade. As autorias afirmam que as práticas e identidades sexuais e de gênero são socialmente construídas, e podem mudar ao longo do tempo, ao longo da vida. Portanto, a maior abertura dos estudantes para essas identidades pode indicar aberturas sobre a fluidez sexual, e a ruptura das amarras rígidas da masculinidade hegemônica e da cisheteronormatividade patriarcal.

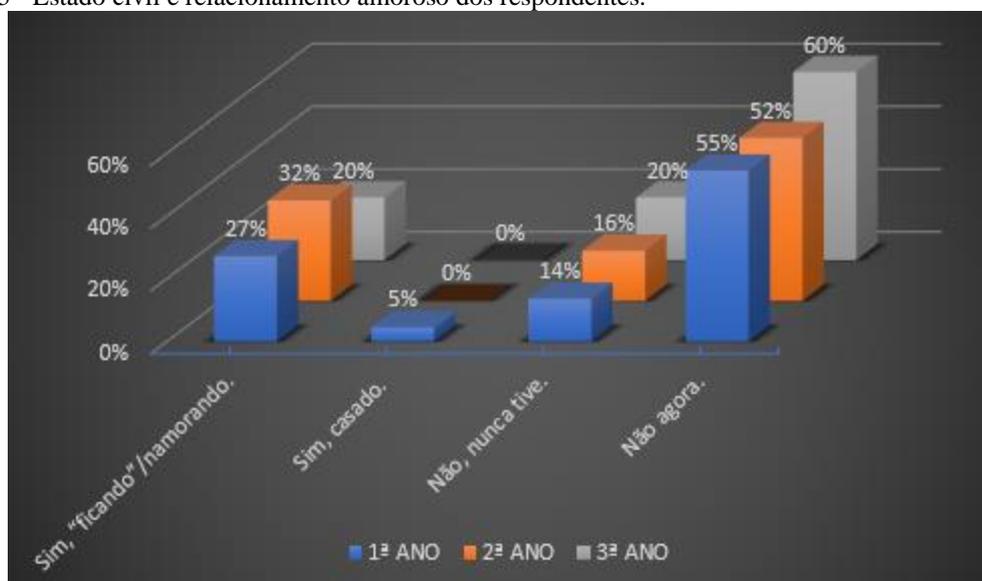
O conceito de masculinidade é criticado por ter sido enquadrado no seio de uma concepção heteronormativa de gênero que essencializa a diferença

macho-fêmea e ignora a diferença e a exclusão dentro das categorias de gênero. Ao conceito de masculinidade é atribuído o fato de esse permanecer logicamente numa dicotomização do sexo (biológico) versus gênero (cultural), dessa forma marginalizando ou naturalizando o corpo.

Em suma, ao nos reportarmos a Connell e Messerschmidt (2013), os resultados dos dados obtidos sobre a orientação sexual dos alunos ao longo dos anos escolares demonstraram a força da tradição sobre a manifestação da sexualidade, mas também uma tendência positiva em relação à diversidade sexual e à aceitação de diferentes identidades de gênero.

Na sequência, a pesquisa inquiriu os sujeitos sobre a vida sentimental, ou seja, o estado atual de relacionamento amoroso, uma vez que as relações interpessoais desempenham um papel fundamental na vida das pessoas, influenciando suas emoções e bem-estar, quiçá, o rendimento escolar.

Gráfico 15 - Estado civil e relacionamento amoroso dos respondentes.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

De acordo com os dados, este indicador revela um panorama diversificado sobre a vida amorosa dos estudantes em diferentes anos escolares. É perceptível que, ao longo dos três anos, uma parcela significativa dos respondentes encontra-se “ficando/namorando”, com as porcentagens variando de 27% no primeiro ano, 32% no segundo ano e 20% no terceiro ano. Essa tendência pode refletir uma busca por conexões emocionais naturais, típicas desta fase de descobertas e amadurecimento da vida.

Por outro lado, os dados indicam um pequeno percentual de alunos que se declaram casados, passando de 5% no primeiro, justamente o ano em que os alunos são mais jovens e imaturos, o que não é nada comum. Isso sugere que o casamento é um acontecimento atípico

nesta fase da vida juvenil, principalmente em relação aos meninos. Além disso, a porcentagem de meninos que afirma nunca ter tido um relacionamento amoroso permanece relativamente constante ao longo dos anos letivos, com 14%, 16% e 20% para o primeiro, segundo e terceiro ano, respectivamente. Esses números podem ser reflexo da diversidade de experiências e expectativas dos alunos em relação à vida amorosa.

Por fim, é interessante observar que a maioria dos estudantes, representando 55% no primeiro ano, 52% no segundo ano e 60% no terceiro ano escolar, encontra-se fora de um relacionamento amoroso no momento da pesquisa. Essa tendência pode ser atribuída a diversas razões, como a escolha consciente de se concentrar nos estudos, o foco no desenvolvimento pessoal ou a necessidade de mais tempo para encontrar uma conexão significativa.

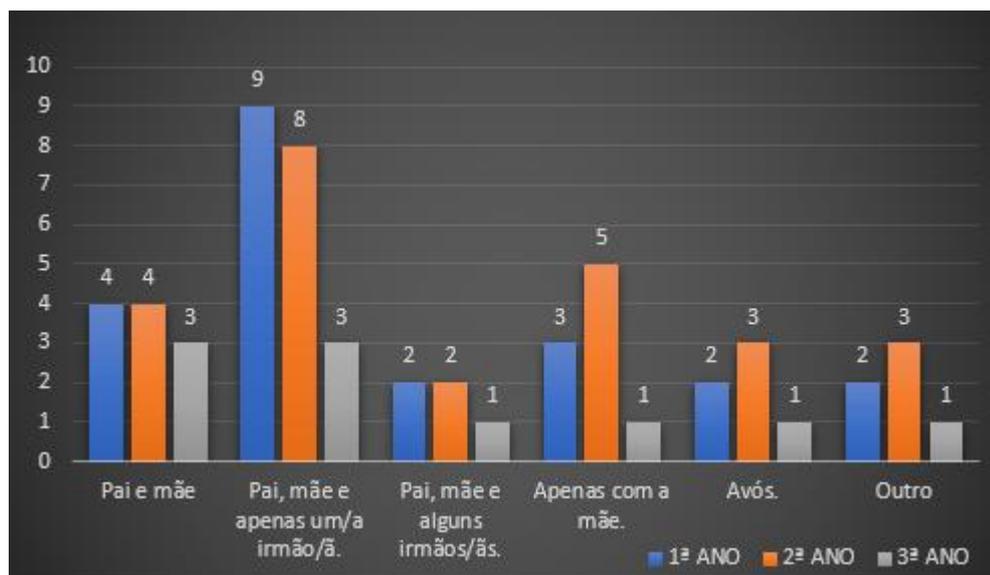
Isso posto, consideramos relevante destacar que o conceito de sexualidade, refletido por Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 41), matiza-se pelo seguinte entendimento:

Define-se como expressão de desejos e prazeres. Envolve preferências, predisposições e experiências físicas e comportamentais, orientadas a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo ou de ambos os sexos. A partir do século XIX, torna-se uma questão relevante para a vida em sociedade, como demonstram as ciências humanas. De acordo com Anne Cranny-Francis, Wendy Waring, Pam Stavropoulos e Joan Kirby, as teorias que explicam a construção da sexualidade, o desejo e a orientação sexual variam do essencialismo/biologismo ao construcionismo social, da identidade sexual à atividade sexual, da patologia à preferência. De acordo com a crítica feminista, no sistema da heterossexualidade compulsória e de oposição binária de gênero, a sexualidade masculina é representada como naturalmente ativa, agressiva e sádica, e a feminina como naturalmente passiva, masoquista e narcisista, reduzida à maternidade.

Em uma abordagem mais clara, a sexualidade se revela de forma única e diversa em cada pessoa, refletindo a complexidade das vivências humanas. Dito isso, os resultados sobre este indicador demonstram a complexidade das experiências amorosas na juventude, destacando a diversidade de caminhos escolhidos pelos alunos ao lidarem com o amor e os relacionamentos em meio às mudanças pessoais e sociais.

Em seguida, buscamos explorar as diferentes estruturas familiares presentes nos três anos escolares avaliados, revelando uma visão abrangente sobre as situações de moradia/arranjos familiares dos estudantes, bem como as formas de suporte e cuidado que permeiam suas vidas.

Gráfico 16 - Situação de moradia/arranjo familiar dos sujeitos.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os resultados referentes à composição familiar dos meninos revelam uma série de circunstâncias. A maioria dos alunos do primeiro e segundo ano (18% e 16%, respectivamente) relatou morar com os pais, e esta mesma perspectiva aumentou significativamente para 30% no terceiro ano. Além disso, é perceptível que uma proporção considerável de estudantes mora com os pais e apenas um irmão e/ou uma irmã, representando 41% e 32% no primeiro e segundo ano, respectivamente, e 30% no 3º ano.

Por outro lado, o grupo de estudantes que vive apenas com um dos pais (mãe solo/pai solo), também se desdobrou como resultado na pesquisa. 14% dos alunos do primeiro ano, 20% do segundo ano, e 10% do terceiro ano relataram morar apenas com a mãe, enquanto nenhum aluno declarou viver apenas com o pai. Outras situações menos comuns surgiram, como, por exemplo, morar com avós (5% no primeiro ano, 12% no segundo e 10% no terceiro); e tios/as (5% no primeiro ano), demonstrando a complexidade de arranjos familiares que, independente da situação, materializam dimensões contemporâneas de convivência.

É relevante registrar que uma parcela de alunos, aproximadamente 9% em todos os anos, mencionou viver em outros arranjos familiares não especificados. Essas diversas formações sociais de convivência espelham as particularidades de cada trajetória de vida e desafiam as políticas educacionais de assistência estudantil (acesso, permanência e êxito) a refletirem sobre as demandas da família moderna e suas implicações para a compreensão do sujeito educativo na escola.

Também se faz mister destacar o fato de nenhum dos meninos conviverem apenas com o pai. Nas relações histórico-tradicionais de gênero, o papel sociocultural das atribuições do

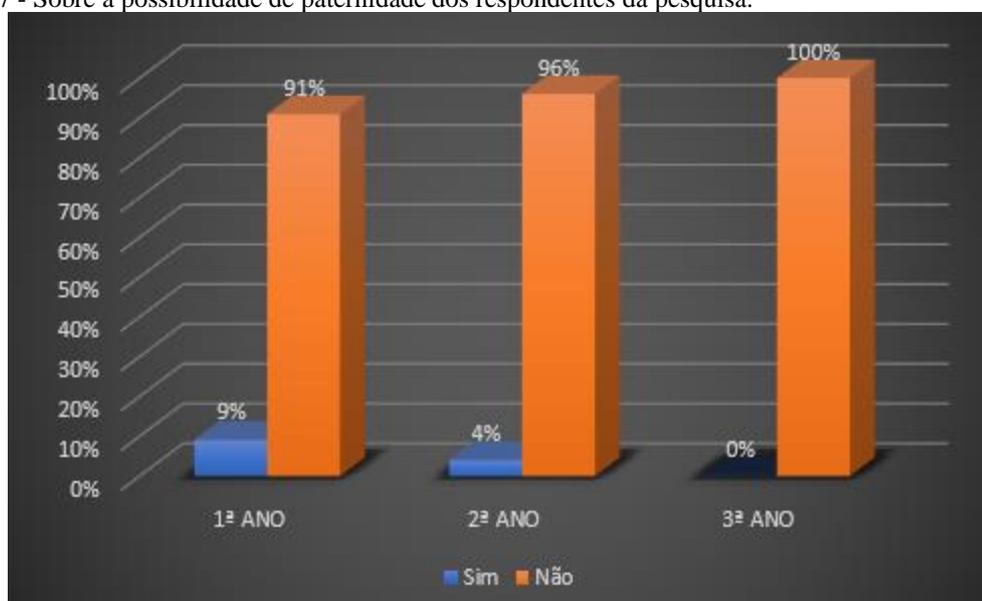
cuidado com os/as filhos/as sempre foi relegado à mulher – a “maternagem” (cuidado, amabilidade e compromisso). Em oposição aos homens, aos quais coube a manutenção objetivo-material como subsistência, provendo a família com os recursos necessários, sem compromisso com a “paternagem” – o complemento da “maternagem”, com a mesma responsabilidade, mas quase sempre com defasagem para a masculinidade, que não corresponde como deveria para a criação conjunta dos/as filhos/as. Por esta razão, talvez, não houve nenhum caso de moradia apenas com o pai.

Sobre esta questão, uma das célebres feministas contemporâneas pronuncia-se da seguinte forma sobre a questão:

Uma das intervenções mais positivas do movimento feminista em nome das crianças foi criar uma maior conscientização cultural da necessidade de participação igual dos homens na criação, não somente para construir equidade de gênero, mas também para estabelecer melhores relacionamentos com as crianças. No futuro, estudos feministas registrarão todas as formas de a *paternagem* melhorar a vida das crianças. Ao mesmo tempo, precisamos saber mais sobre *maternagem* e *paternagem* feministas, sobre como, na prática, podemos criar as crianças em ambientes antissexistas e, o mais importante, precisamos saber mais sobre que tipo de pessoas as crianças educadas nesses lares se tornam (Hooks, 2020, p. 13-4).

Depois da nucleação familiar dos alunos, buscamos saber dos meninos se algum deles já assumiu a responsabilidade da paternidade, cujo resultado foi o seguinte:

Gráfico 17 - Sobre a possibilidade de paternidade dos respondentes da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme os dados apontaram, no primeiro ano, 9% dos estudantes afirmaram ser pais, no segundo ano 4%, e sem registro no terceiro ano. É espantoso que meninos de 15 a 17 anos, no primeiro ano escolar, já sejam pais, quando são recém-saídos da fase infantil, uma desproporção que pode trazer sérias implicações para toda a vida.

Na perspectiva de Bourdieu (2020, p. 62-3), nos contornos da dominação masculina, a paternidade é uma prática social influenciada pelas estruturas sociais e pelas relações de poder.

A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os habitus: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais.

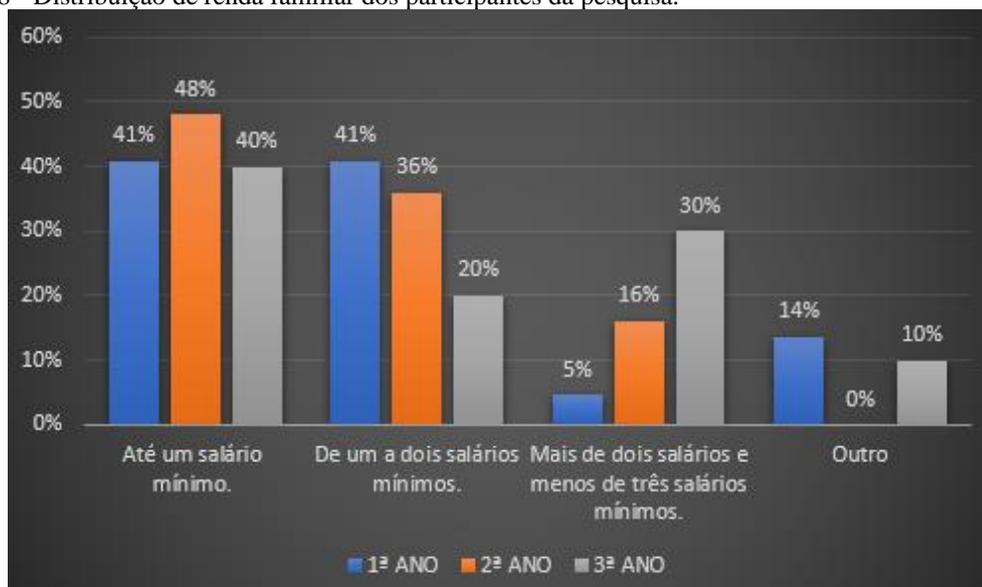
Bourdieu (2020) faz-nos entender, por meio da compreensão da divisão sexual do trabalho como privilégio para o masculino, diferente do feminino (trabalho produtivo versus reprodutivo; público e privado), o conceito de habitus, pois, a cultura promove um status quo, em que a supremacia masculina vai sendo construída no dia a dia, perpassando por várias gerações. Desse modo, a escola também pode ser uma potencializadora produtora de novos paradigmas ou reprodutora de tendências conservadoras, de modo que pode influenciar decisões pessoais e/ou coletivas, inclusive, em relação à paternidade.

Já Bento (2015), pensando em termos pedagógicos, complementa essa reflexão, destacando aspectos do desenvolvimento individual dos alunos. Isto é, à medida que avançam nas séries, podem passar por mudanças pessoais e amadurecimento emocional, o que pode influenciar suas escolhas relacionadas à paternidade. A prioridade dada às aspirações acadêmicas e o foco em projetos pessoais ao se aproximar do 3º ano pode explicar a ausência de alunos que se declararam pais nessa série.

Tudo isso permite-nos entender que o acontecimento da paternidade em uma fase tão juvenil da vida pode ser influenciado por fatores sociais (o masculino), culturais (o macho) e individuais (o viril), subjacente às dinâmicas conservadoras da cisheteronormatividade, na sociedade patriarcal.

Ademais, sobre a renda média familiar dos sujeitos da pesquisa, no sentido de entendermos a situação socioeconômica, foi constatado o seguinte:

Gráfico 18 - Distribuição de renda familiar dos participantes da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com base nos resultados, constata-se uma prevalência nas faixas de renda mais baixas, principalmente, na categoria até um salário mínimo. Enquanto isso, a porcentagem de estudantes que relataram pertencer à faixa mais de dois salários e menos de três salários mínimos foi aumentando gradualmente ao avançar para anos escolares, indicando desigualdades socioeconômicas entre os sujeitos.

Com base em Connell (1995), Kimmel (1998) e Bourdieu (2020), sobre sociedade, gênero e poder, podemos perceber como as estruturas sociais e as expectativas culturais influenciam a distribuição de renda e, com esta, as consequências nas identidades e oportunidades dos indivíduos.

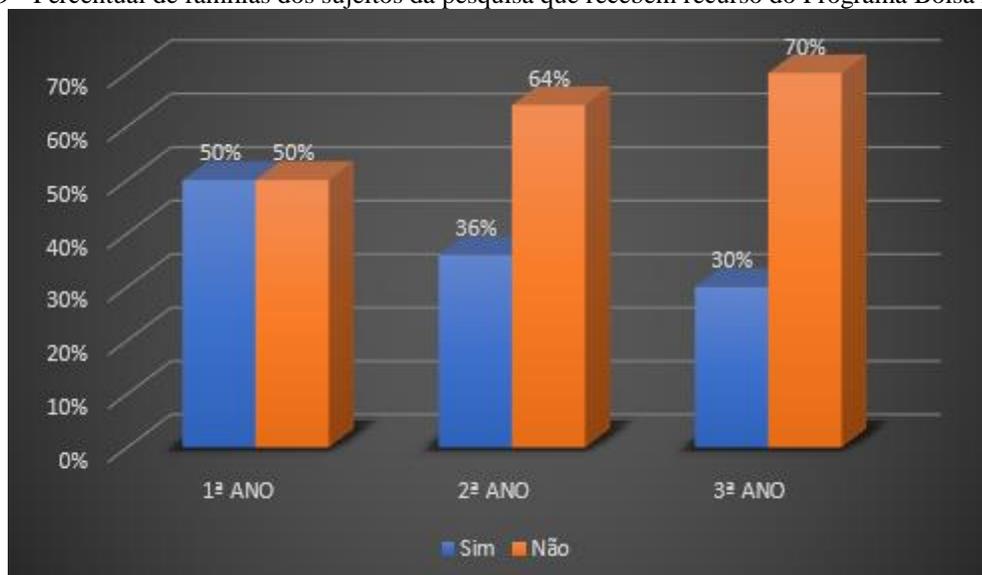
Bourdieu (2020) destaca como o capital cultural, social e econômico transmitido pelas famílias pode ter um impacto duradouro na trajetória dos estudantes, moldando suas perspectivas sobre educação e carreira.

As expectativas de gênero, discutidas por Connell (1995) e Kimmel (1998), podem influenciar a forma como os estudantes do sexo masculino veem a si mesmos, em relação à renda familiar, e como exercem papéis de provedor. Essas influências podem se entrelaçar com as oportunidades disponíveis em suas vidas, perpetuando ou desafiando desigualdades econômicas e de gênero.

Assim, compreender essas relações é essencial para buscar uma sociedade mais justa e igualitária, em que as pessoas tenham acesso a oportunidades e recursos necessários para alcançarem seu pleno potencial, independentemente do gênero.

Neste contexto, procuramos saber dos meninos se suas famílias recebem recursos do Governo Federal através do Programa Bolsa Família, ainda mapeando a situação socioeconômica dos respondentes.

Gráfico 19 - Percentual de famílias dos sujeitos da pesquisa que recebem recurso do Programa Bolsa Família.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

De acordo com as respostas dos estudantes dos três anos de Ensino Médio Técnico-integrado e integral (1º, 2º e 3º), o percentual de famílias que recebe o Bolsa Família é a seguinte: 50% no 1º ano, 36% no 2º ano, e 30% no 3º ano. Por outro lado, o percentual de famílias que não recebem o benefício é mais alto no 2º e 3º ano, atingindo 64% e 70%, respectivamente. Essa variação nas taxas de recebimento pode sugerir mudanças nas condições socioeconômicas das famílias dos estudantes, coincidentemente à medida que eles progredem em suas jornadas educacionais.

O Bolsa Família é o maior programa de transferência de renda do Brasil, reconhecido internacionalmente por já ter tirado milhões de famílias da fome. O Governo Federal relançou o programa com mais proteção às famílias, com um modelo de benefício que considera o tamanho e as características familiares, aquelas com três ou mais pessoas passarão a receber mais do que uma pessoa que vive sozinha (Brasil, 2023).

Este programa não apenas garante uma alimentação básica para as famílias em situação de vulnerabilidade social, como também busca a integração de políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias assistidas a direitos fundamentais como saúde, educação e assistência social. Além de prover a renda necessária, o Bolsa Família tem o objetivo de ressignificar a

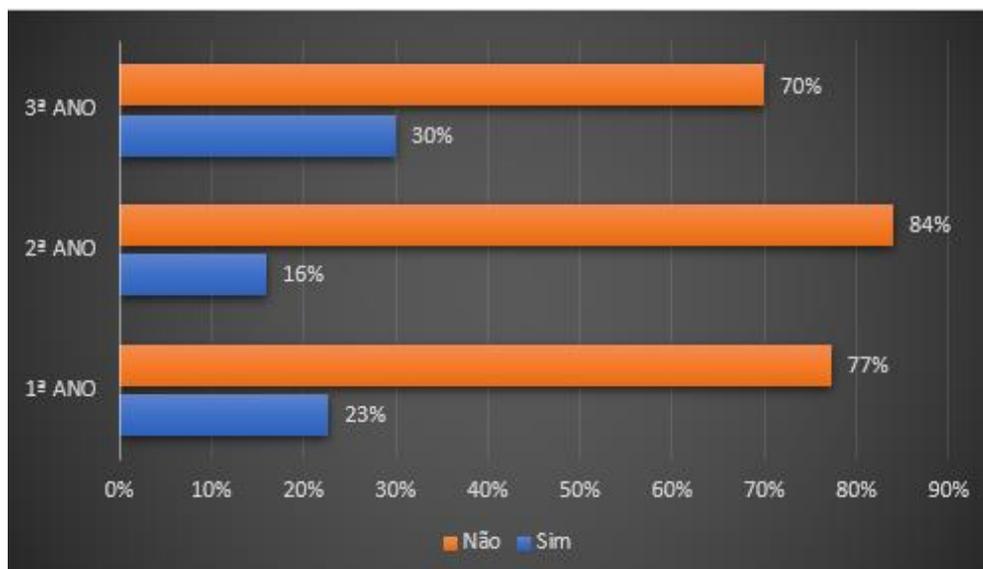
cidadania das famílias por meio de ações complementares. Para alcançar esse propósito, o programa atua em articulação com outras políticas, que visam a superação da pobreza e a transformação social, como a assistência social, esporte, ciência e trabalho. Dessa forma, o Bolsa Família desempenha um papel fundamental na melhoria das condições de vida e na promoção do desenvolvimento das famílias em situação de vulnerabilidade social.

Bento (2015) destaca a importância de políticas de inclusão social e equidade, e aqui podemos situar o Bolsa Família, na redução da pobreza e da desigualdade. A divisão equitativa nas respostas do primeiro ano pode indicar o impacto positivo desse programa na melhoria das condições de vida dessas famílias. No entanto, é necessário investigar as razões por trás do aumento no percentual de famílias dos sujeitos da pesquisa que não recebem o benefício nos anos seguintes. Isso pode estar relacionado a mudanças na elegibilidade ou à percepção de que outras políticas públicas têm sido mais eficazes na promoção da mobilidade social.

Além disso, com fundamento em Connell (1995) e Kimmel (1998), é possível dizer que desafios, decisões e conquistas econômicas das famílias também perpassam pelo crivo da masculinidade, pois as expectativas culturais de gênero podem influenciar a percepção da necessidade de recorrer à assistência social, por intermédio de políticas públicas. Por conseguinte, compreender a relação entre a participação no Bolsa Família e os contextos sociais e de gênero é essencial para aprimorar políticas públicas e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda no que concerne à renda, desta vez sobre o viés do trabalho, buscamos saber sobre a participação dos respondentes no mercado de trabalho durante o período escolar, cujos dados estão estruturados na ilustração a seguir.

Gráfico 20 - Percentual de estudantes que trabalham atualmente.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os resultados mostram que a maioria dos sujeitos não está trabalhando em atividades remuneradas, com percentuais variando de 77% a 84% que responderam “não”. Em contraste, uma proporção menor de estudantes indicou estar exercendo algum tipo de trabalho, com percentuais variando de 16% a 30%. Esses dados sugerem que a maioria dos estudantes se concentra exclusivamente em sua formação escolar (ou não tiveram oportunidade de emprego), portanto, não ingressando no mercado de trabalho durante o período formativo no Ensino Médio Técnico-integrado e integral.

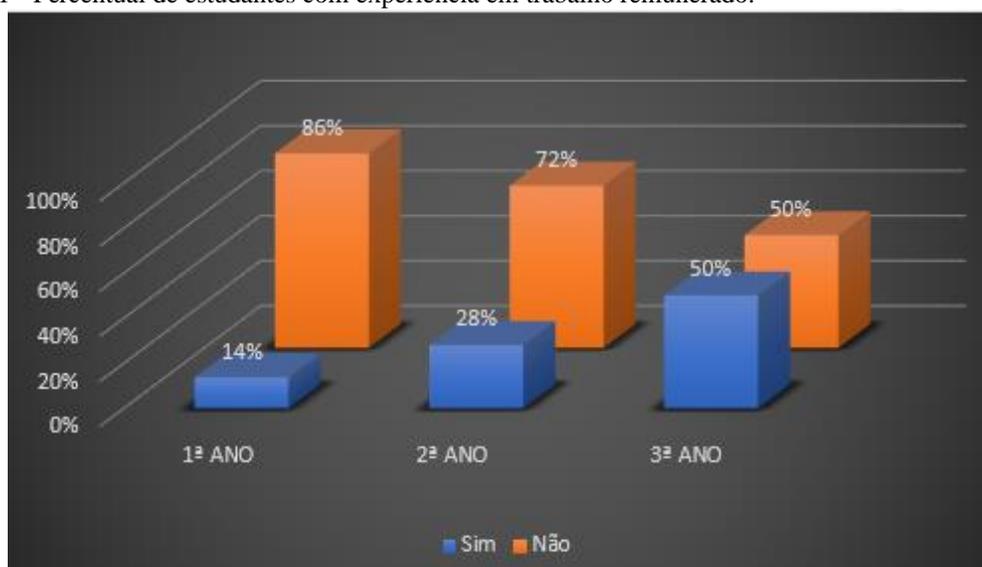
De acordo com Graebin (2018), Frigotto e Ciavatta (2011), é possível identificar possíveis fatores que afetam a baixa participação no mercado de trabalho entre os estudantes. Graebin (2018) enfatiza as relações entre educação, trabalho e juventude, destacando como a inserção precoce no mercado de trabalho pode afetar a formação educacional e o desenvolvimento pessoal dos jovens. A predominância de estudantes que não trabalham enquanto estudam pode ser vista como uma escolha que prioriza a formação e a busca por uma qualificação mais sólida para futuras oportunidades de emprego.

Já Frigotto e Ciavatta (2011) refletem o trabalho como princípio educativo, enfatizando a importância de uma educação que considere a realidade laboral e a formação integral dos indivíduos para uma participação cidadã plena. Nesse sentido, a decisão dos estudantes de não trabalhar pode refletir uma busca por uma formação mais completa, com aspirações profissionais e pessoais. Mas também há de se considerar o fato de que, talvez, muitos não trabalham porque não encontram oportunidades, mesmo sendo uma formação técnico-profissionalizante.

Assim, é essencial considerar que as escolhas individuais também podem ser feitas com base em questões socioeconômicas, disponibilidade de oportunidades de trabalho e perspectivas familiares. Com isso, ressaltamos a importância de políticas públicas e programas educacionais que promovam uma educação integral, crítica e contextualizada, permitindo uma transição bem sucedida para o mercado de trabalho.

Com o objetivo de melhor entender a experiência prévia em trabalho remunerado, foi possível obtermos o histórico de emprego dos estudantes em suas trajetórias conforme segue.

Gráfico 21 - Percentual de estudantes com experiência em trabalho remunerado.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

De acordo com tal resultado, foi constatado que a maioria dos alunos não teve qualquer experiência em trabalho remunerado, variando entre 50% a 86%. Por outro lado, uma parcela menor dos estudantes respondeu afirmativamente, relatando ter tido experiências em trabalho remunerado, com taxas de 14% a 50%.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 629), entendemos a necessidade de uma educação cuja formação humana e integral esteja calcada em currículos que considerem a realidade do trabalho como princípio educativo, permitindo uma formação mais completa e conectada com as demandas do mercado de trabalho.

[...] currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, entre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do projeto político pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental.

Em conjunto, Frigotto e Ciavatta (2011) buscam proporcionar uma educação que seja condizente com a realidade sociocultural, histórico-econômica e ambiental, desenvolvendo competências e habilidades para uma atuação cidadã, comprometida com a sociedade. Graebin (2018) destaca as relações entre trabalho, juventude e educação, ressaltando a importância de evitar a inserção precoce no mercado de trabalho, para que a formação educacional seja mais vivida em sua plenitude.

Em complemento a estes dados, de acordo com as narrativas dos meninos, percebemos que expressam objetivos profissionais relacionados a aspectos financeiros e familiares, já que suas metas incluem alcançar estabilidade financeira para fornecer melhores condições de vida para suas famílias.

Tais aspirações parecem refletir uma preocupação central com o papel tradicional do homem como provedor da família, alinhando-se aos conceitos tradicionais de masculinidades definidos por Connell (1995), Kimmel (1998) e Bento (2015). Esta visão tradicional de masculinidade envolve a ideia de que os homens devem ser os principais responsáveis pelo sustento da família, o que se evidencia nas declarações dos meninos, conforme segue.

Quadro 4 - Sobre os objetivos profissionais futuros dos alunos

CATEGORIAS EMPÍRICAS	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>Masculinidade como ideário tradicional de família e trabalho</i>	<i>“Meu objetivo profissional para o futuro é poder dar do bom e do melhor aos meus filhos e família” (M1.1A).</i>
	<i>“Meu objetivo profissional para o futuro é ter uma casa, um carro e uma boa renda” (M12.1B).</i>
	<i>“Meu objetivo profissional para o futuro é conseguir uma estabilidade financeira e, possivelmente, construir minha família” (M7.3A).”</i>
	<i>“Meu objetivo para o futuro é casar e ter filhos” (M6.1B).</i>
	<i>“Meu objetivo profissional para o futuro é realizar meu sonho de ser policial” (M2.1A).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A partir das falas dos sujeitos sobre objetivos profissionais futuros, podemos estabelecer conexões entre as narrativas dos meninos e a construção social das masculinidades. As metas profissionais relacionadas ao sucesso financeiro e à provisão para a família estão enraizadas em práticas culturais que, historicamente, atribuíram aos homens o papel de “ganha-pão”, bem como a busca por status material como sinais de sucesso masculino, uma configuração da posição do homem nas relações de gênero, conforme destaca Connell (1995, p. 188):

[...] é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de ‘masculinidades’.

Diante das narrativas, de fato podemos identificar indícios da masculinidade hegemônica nas composições da figura masculina como provedor familiar, assumindo papéis que Connell (1995) chama de “hierarquias de gênero”.

Além disso, as narrativas sugerem uma associação entre masculinidade e estabilidade, já que a segurança financeira surge como parte essencial da identidade masculina como “ideal hegemônico”, conforme defendido por Kimmel (1998, p. 105), quando este diz que tal ideal: “foi criado em um contexto de oposição a ‘outros’ cuja masculinidade era assim problematizada e desvalorizada”.

As declarações também sugerem a busca pela realização de papéis tradicionais de gênero, como casamento e paternidade, aspectos fundamentais da vida, mas também prescritas no hall da normatividade masculina, conforme definidos por Bento (2015, p. 171).

As relações de gênero, baseadas na polaridade masculino \times feminino, estabeleciam como norma social que cada uma das partes tinha um papel específico na reprodução da vida social, cabia ao homem a função de provedor material, voltado para o mundo da rua, e à mulher a de provedora moral, encarregada da educação e integridade moral dos filhos e das tarefas domésticas.

Portanto, estas aspirações refletem uma sutil adesão à masculinidade hegemônica, que define o sucesso masculino em termos de provisão, ambição e conformidade com as orientações patriarcais.

Assim, as narrativas dos meninos refletem a persistência do ideário tradicional de família e trabalho associado à masculinidade. Isso significa que, mesmo em tempos de mudanças sociais e de gênero, a ideia de que os homens devem ser os principais provedores financeiros, e que a família é central em suas vidas, continua a influenciar suas aspirações. Desse modo, a conformidade com as normas tradicionais de masculinidade pode limitar as escolhas e oportunidades dos meninos, perpetuando rígidos padrões de gênero. Portanto, é importante considerar a complexidade das aspirações profissionais dos meninos, e o modo como as expectativas de masculinidade influenciam suas trajetórias de vida e escolhas profissionais.

Em suma, os resultados indicam a ideia de que a maioria dos estudantes prioriza seus estudos antes de buscar uma ocupação remunerada. É fundamental considerar que as escolhas

individuais também podem ser influenciadas por fatores socioeconômicos e culturais, bem como as oportunidades disponíveis na região, considerando que Nova Cruz é uma cidade do interior norte-riograndense, com cerca de 34 mil habitantes, e cujas demandas por profissionais técnicos em manutenção e suporte em informática, foco profissionalizante do Ensino Médio, são limitadas.

Dessa maneira, os dados sobre o perfil dos sujeitos demonstraram, por si as especificidades de sua conjuntura pessoal, socioeconômica e político-cultural sobre gênero, sexualidade, composição familiar, trabalho e renda etc. Na seção do trabalho a seguir, o texto discute as distinções sobre masculinidade como representação de gênero.

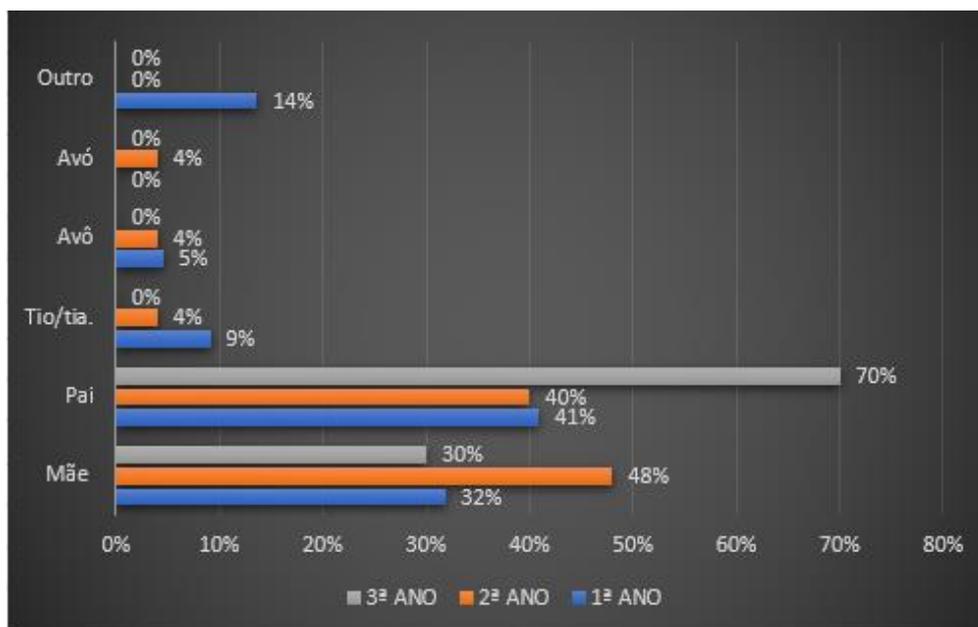
5.2 DISTINÇÕES SOBRE MASCULINIDADE COMO REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO PELOS ESTUDANTES, A PARTIR DE SUA TAXONOMIA TEÓRICA

Nesta parte, os resultados da pesquisa especificam as distintas concepções sobre masculinidade, erigidas como princípio de verdade para a constituição de gênero, pelos estudantes do Ensino Médio Técnico-integrado e integral da Escola Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN.

A associação analítico-interpretativa fundou-se na taxonomia teórica sobre os tipos de masculinidade, a partir dos múltiplos aspectos que compõem a concepção dos próprios atores. Com isso, desvela-se como os papéis de gênero emergem a partir das experiências pessoais e familiares, da interação sociocultural e das representações sobre masculinidade, oriundas da concepção individual dos sujeitos e presentes na sociedade/imaginário coletivo.

No primeiro direcionamento, ao questionarmos sobre a figura que representa liderança no seio familiar, um panorama diversificado emergiu das respostas coletadas nas três séries entrevistadas. De modo geral, a figura da mãe surge como símbolo constante, mesmo com variações entre as séries. Embora o pai também represente papel central, e até ascendente nos segundos e terceiros anos, outras figuras, como tios e avós, aparecem de maneira mais tímida, como mostra o Gráfico 22:

Gráfico 22 - Figura representativa de liderança na família.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme posto, os dados revelaram a tendência na representação sobre liderança familiar na avaliação dos sujeitos. No primeiro ano, 32% dos participantes associaram a figura materna à liderança, enquanto 41% mencionaram a representação paterna. No segundo ano, a figura paterna se manteve com 40%, mas a mãe ganhou mais destaque, com 48%. Notadamente, no terceiro ano, a figura paterna assumiu impressionantes 70% dos respondentes. Já outros membros da família, como tios/tias, avôs e avós, foram menos frequentes, e diminuíram à medida que os anos escolares avançavam.

Connell e Messerschmidt (2013), bem como Kimmel (1998), fornecem-nos perspectivas valiosas para entendermos melhor estes resultados, à luz de fundamentos sobre gênero, especialmente, sobre masculinidade.

Segundo Connell e Messerschmidt (2013), o conceito de masculinidade hegemônica molda as expectativas sociais sobre como os homens devem se comportar e exercer autoridade. Os resultados indicam uma associação crescente do pai como liderança, à medida que os jovens avançam nas séries escolares, o que pode sinalizar uma internalização arquetípica da masculinidade hegemônica.

Ainda para Connell e Messerschmidt (2013, p. 255),

O comportamento dos homens é reificado em um conceito de masculinidade que, em um argumento circular, se torna a explanação (e a desculpa) para o comportamento. Isso pode ser visto em várias discussões sobre a saúde dos homens e os problemas na educação dos meninos – de fato, assim ocorre com qualquer dos problemas contemporâneos definidos sob a consígnia ‘crise da masculinidade’.

As referidas autorias vão defender a preservação das diversas manifestações de masculinidades, juntamente ao seu caráter hierárquico. No aspecto hierárquico, é importante destacar que este não deve ser interpretado como uma forma simplista de hegemonia imposta pelo uso da força, mas pela constituição histórica e sociocultural que vai lapidando a masculinidade como arquétipo dominante diante dos papéis/relações de gênero, e que se torna insistentemente hegemônico à medida que se naturaliza como tal. Vale salientar que, anteriormente, os dados da pesquisa comprovaram que há meninos que convivem apenas como a figura da mãe solo, e que não há nenhum sujeito que conviva apenas com o pai. Este fato, pois, pela proporção na própria realidade, contradiz a hegemonia do pai como figura de liderança, em termos gerais.

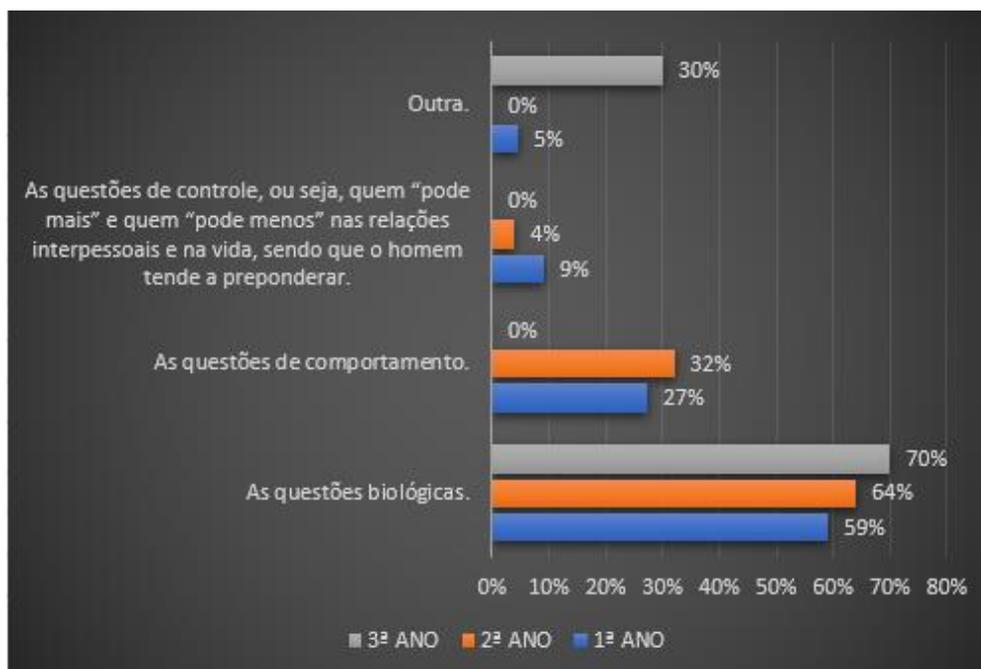
Kimmel (1998), por sua vez, discute como a socialização de gênero influencia a formação de identidades e papéis, destacando como a figura paterna muitas vezes é vista intrinsecamente como o modelo de autoridade e liderança. Os resultados corroboram com essa perspectiva, visto que a figura paterna emerge como um símbolo de liderança dominante a partir da concepção dos sujeitos em suas realidades, reiterando o arquétipo do pai como representação típica da masculinidade hegemônica.

Estes fatores sugerem, pois, uma inter-relação complexa entre socialização de gênero e percepções de liderança na família. A representação de liderança parece ser fortemente influenciada por padrões de masculinidade culturalmente construídos.

Desse modo, o aumento da associação da liderança familiar com a figura paterna pode espelhar uma internalização das normas sociais sobre a autoridade masculina a partir das múltiplas formas que esta instância de domínio vai se tornando sobrepujante nas relações familiares e socioculturais (Bourdieu, 2020). No entanto, é importante considerar que essas percepções podem variar dependendo do contexto cultural, das experiências pessoais e das dinâmicas familiares específicas.

Mediante tal dimensão, a pesquisa buscou desvendar as distinções entre “ser homem” e “ser mulher”, a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa, cujos resultados veremos a seguir.

Gráfico 23 - Concepções distintas entre “ser homem” e “ser mulher”.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os resultados revelam as especificidades nas respostas dos sujeitos ao longo dos anos escolares. No primeiro ano, a maioria dos participantes (59%) destacou as questões biológicas como a principal distinção entre ser homem e ser mulher. O percentual aumentou para 64% no segundo ano, e chegou a 70% no terceiro ano. A percepção de que as diferenças biológicas são um fator central das características entre os gêneros binários (homem/mulher) torna-se evidente, e tende a se fortalecer à medida que os alunos avançam nos anos escolares. A categoria "questões de comportamento" também se mostrou relevante, embora com menos destaque, variando de 27% a 32% nos primeiros anos. Uma proporção pequena de participantes envolve as "questões de controle", com uma diminuição nas respostas ao longo dos anos.

Bento (2015), Kimmel (1998) e Connell (1995) oferecem perspectivas enriquecedoras para entendermos as respostas dos estudantes. Bento (2015) destaca como as diferenças de gênero são frequentemente baseadas em aspectos sociais, não apenas em fundamentos biológicos. Isso se relaciona com a ênfase contínua nas "questões biológicas" nas respostas, indicando uma influência persistente das concepções tradicionais (positivistas e conservadoras) sobre gênero, imprimindo ao falo o poder de sua sobreposição nas relações.

Segundo Kimmel (1998, p. 106), as concepções de masculinidade sofrem variações entre culturas específicas e em diferentes períodos históricos. Isso significa que a abordagem da masculinidade não deve ser feita considerando-a como algo estável e global, mas sim compreendendo-a como um conjunto de significados e comportamentos fluidos, sujeitos a

mudanças constantes, isto é, variando de lugar para lugar, de cultura para cultura, também recebendo influência do tempo histórico.

os significados de masculinidade variam de cultura a cultura, variam em diferentes períodos históricos, variam entre homens em meio a uma só cultura e variam no curso de uma vida. Isto significa que não podemos falar de masculinidade como se fosse uma essência constante e universal, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança.

Relacionando a perspectiva do autor com os dados, é possível observar que as respostas relacionadas às questões de comportamento estão em consonância com tal conceito, evidenciando o entendimento de que o comportamento é uma construção histórico e sociocultural, e pode exibir variações entre diferentes gêneros.

Connell (1995), sobre o conceito de masculinidade hegemônica, aborda a posição de gênero e a dominação masculina. A diminuição das respostas sobre “questões de controle” ao longo das séries pode indicar uma maior consciência das implicações desta visão hierárquica.

Com isso, revela-se a complexidade nas concepções dos sujeitos sobre as diferenças entre “ser homem” e “ser mulher”, aduzindo a dinâmica das influências socioculturais nas percepções sobre gênero, mostrando como a biologia, o comportamento e as relações de poder são e estão intermediados para moldar tais concepções. Assim, a crescente ênfase nas diferenças biológicas pode refletir uma visão tradicional ainda arraigada na sociedade, enquanto as respostas sobre comportamento e controle apontam para uma conscientização emergente sobre a influência do ambiente e das dinâmicas sociais.

Nas narrativas dos meninos respondentes que complementam os dados estatísticos sobre esta questão, podemos identificar diferentes perspectivas sobre o que define o “ser homem” e o “ser mulher”, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Sobre as diferenças entre “ser homem” e “ser mulher”

CATEGORIAS EMPÍRICAS	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>Gênero como construção subjetivo-histórica, e não encarceramento biológico</i>	<i>“Para mim, o que diferencia o “ser homem” do “ser mulher” é o comportamento da pessoa. Você é aquilo que nasce, mas baseando-se nos comportamentos futuros, pode se tornar algo diferente” (M8.3A).</i>
<i>Gênero como condição cromossômico-biológica</i>	<i>“Para mim, a existência de órgãos genitais é o que diferencia o ‘ser homem’ do ‘ser mulher’” (M1.1A).</i>

<p><i>Gênero como superioridade masculina nos corpos e nos comportamentos</i></p>	<p><i>“A diferença entre ‘ser homem’ e ‘ser mulher’, seria devido às diferenças físicas e, às vezes psicológicas, pois em certas atuações os homens têm vantagem devido à fisionomia natural” (M1.3A).</i></p>
---	--

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Alguns meninos enfatizam o comportamento como o fator principal entre “ser homem” e “ser mulher”, argumentando que a identidade de gênero pode evoluir com base nas ações e atitudes de uma pessoa ao longo do tempo. Outros destacam a diferença entre os órgãos genitais como base para essa distinção, enquanto alguns mencionam as diferenças físicas e, às vezes, psicológicas, como determinantes. Essas diferentes visões sobre o gênero refletem a complexidade das concepções de identidade de gênero presentes na sociedade, sob vieses patriarcais.

A ideia de que o comportamento é um fator central na identidade de gênero se assemelha à abordagem de Connell (1995, p.188), sobre a masculinidade: “é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Por outro lado, a ênfase em órgãos genitais como uma distinção de gênero reflete uma visão alinhada a Connell (1995), diante das composições tradicionais de gênero, a partir das quais a biologia é vista como determinante. A menção às vantagens naturais dos homens em certas áreas relacionadas ao gênero também se relaciona à ideia da superioridade masculina nos corpos e comportamentos, discutida por Bento (2015, p. 134) em relação às posições de gênero.

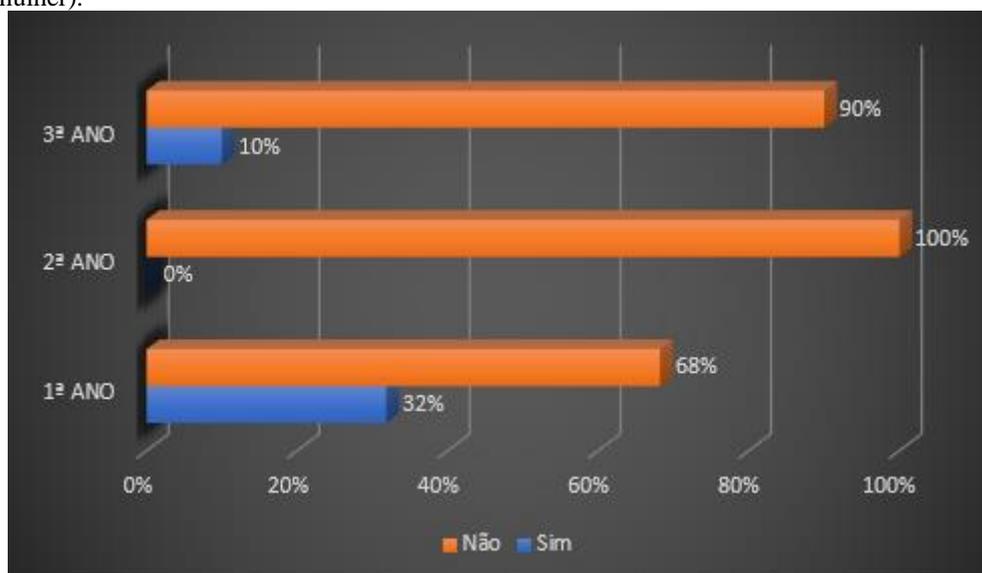
Existe um núcleo privado e íntimo que deve ser preservado, escondido, esquecido, sob pena dele se expor a rotulações e ser tratado como um fraco, ou como um gay. [...] O fato dos homens precisarem da aprovação de outros homens faz com que tenham medo de que outros homens percebam as sensações de insuficiência que sentem. Para Kimmel (1994), o que chamamos de masculinidade é, muitas vezes, uma barreira para impedir que a insinceridade seja descoberta, um excessivo número de atividades que impedem os outros de verem os homens como realmente são e um ensandecido esforço para controlar os medos interiores.

É evidente que as narrativas dos meninos refletem uma diversidade de perspectivas sobre os gêneros, indicando que não existe uma única compreensão universal entre “ser homem” e/ou “ser mulher”. Isso destaca a complexidade do gênero como uma construção subjetiva e histórica, em oposição a uma determinação puramente cromossômica ou biológica. As diferentes visões também apontam para a influência das normas de gênero e das expectativas sociais na formação das identidades de gênero. É importante considerar essa diversidade de

perspectivas para promover uma compreensão mais inclusiva e respeitosa da identidade de gênero à luz dos conceitos de masculinidades a partir dos teóricos citados.

Em sequência, foi explorada a concepção dos sujeitos sobre a naturalização da violência nas relações binárias entre os gêneros (homens e mulheres), cujos resultados serão demonstrados a seguir.

Gráfico 24 - Concepção sobre a normalização de formas de violência nas relações binárias de gênero (homem/mulher).



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados revelam uma variação ao longo dos anos escolares (1º, 2º e 3º anos). No primeiro ano, 32% dos estudantes acreditam que alguma forma de violência poderia ser considerada “normal” ou “natural” nas relações entre homem e mulher. Essa proporção diminuiu drasticamente para 0% no segundo ano, e 10% dos alunos do terceiro ano que compartilharam desta visão. Em contraponto, a maioria dos alunos em todas as séries (68%, 100% e 90%), respectivamente, não concorda com a ideia de que a violência nas relações de gênero possa ser considerada “normal” ou “natural”, entre homem e mulher.

Bento (2015), Kimmel (1998), e Connell (1995) ajudam a contextualizar as respostas dos estudantes. Bento (2015) enfatiza como a noção de normalidade muitas vezes perpetua desigualdades e disfunções de gênero, geralmente fundamentadas em construções sociais que reforçam padrões tradicionais da sociedade patriarcal. Assim, as respostas que rejeitam a violência como “normal” ou “natural” podem refletir uma crescente conscientização sobre as armadilhas subjacentes às normas de gênero.

Kimmel (1998) explora como as expectativas de gênero podem estar ligadas à violência. A variação dos resultados ao longo dos anos seriados, com rejeição da ideia de

violência nas relações entre homem/mulher como “normal”, pode indicar uma maior compreensão das implicações da violência de gênero, cuja concepção indica ruptura paradigmática com a masculinidade hegemônica neste aspecto.

Discutindo a questão, Connell (1995, p. 190) diz que a ideia de “masculinidade hegemônica” pode perpetrar a violência como meio de afirmar o poder masculino.

Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos.

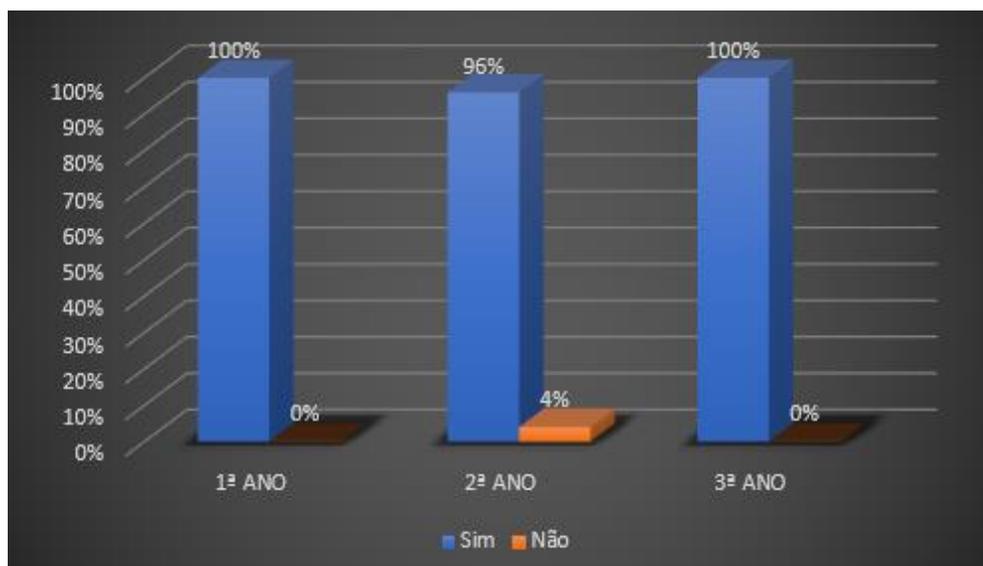
Ao longo do processo histórico-civilizatório, os homens foram instruídos a adotar um padrão de masculinidade promovido pelo círculo social, com uma programação de forças que conduz os rapazes a serem empreendedores e, ao mesmo tempo, fiscais da conduta masculina hegemônica, de modo que quem se desvia deste tipo de ordem masculinizante pode sofrer sérias represálias.

Em suma, os resultados desta variável constataram um movimento à rejeição da violência nas relações de gênero, o que é bastante significativo e salutar.

A educação crítica, através da formação integral e omnilateral, desempenha um papel fundamental na mudança de atitudes e na promoção de relações igualitárias e respeitadas. Esse resultado é encorajador e indica uma evolução na compreensão das complexidades intrínsecas às relações de gênero.

Na sequência, a pesquisa investigou se os sujeitos estavam satisfeitos em serem homens, cujos dados revelaram o seguinte:

Gráfico 25 - Satisfação com a identidade de gênero masculino – “ser homem”.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os resultados provaram uma tendência consistente ao longo dos anos escolares, sobre satisfação dos sujeitos em serem homens. No 1º ano, 100% dos estudantes afirmaram estar satisfeitos em serem homens. No 2º ano, essa porcentagem passou para 96%, com apenas 4% expressando insatisfação, o que corrobora o resultado anterior sobre identidade de gênero. No 3º ano, os dados voltaram a atingir 100%. Essa uniformidade sugere uma forte aderência à identidade de gênero masculina entre os participantes.

É certo que, de acordo com Connell e Messerschmidt (2013), a masculinidade hegemônica impõe pressão sobre os indivíduos para a sua propagação, porém, a internalização de forças pode resvalar em uma conformidade que não reflita necessariamente as experiências e/ou desejos pessoais em relação ao gênero e à sexualidade. De todo modo, os sujeitos da pesquisa parecem seguros em relação à satisfação em “ser homem”, o que atina a convicções naturais e esperadas.

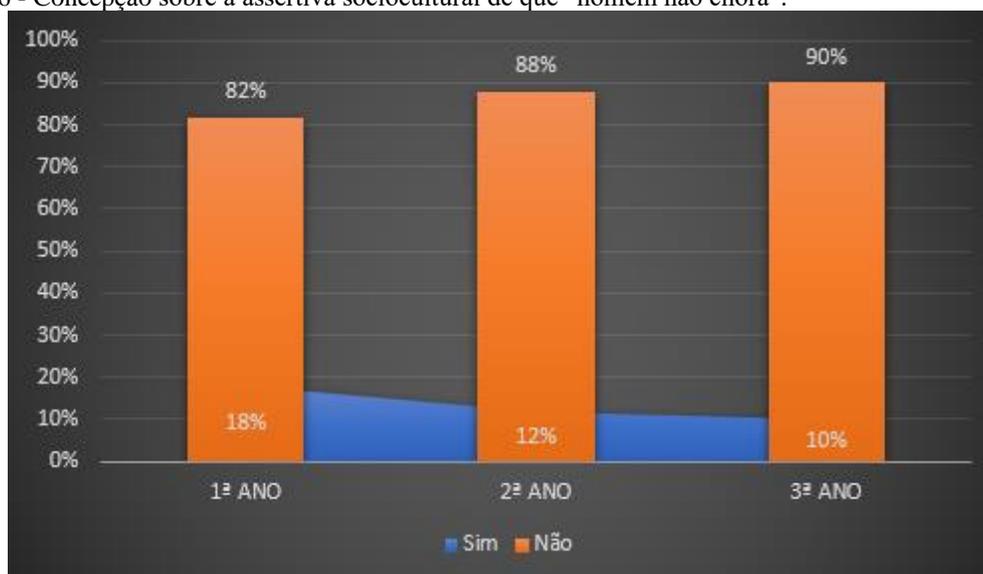
Mesmo retratando uma realidade de mais de duas décadas, Kimmel (1998, p. 106), ao discutir a “masculinidade em crise”, parece situar bem o cenário do século XXI, no qual a ideia de masculino, macho e macheza está sendo posta em xeque, o que significa dizer que a primazia sobre “ser homem” está sendo redimensionada.

[...] não podemos falar de masculinidade como se fosse uma essência constante e universal, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança. Neste sentido, devemos falar de masculinidades, reconhecendo as diferentes definições de hombridade que construímos. Ao usar o termo no plural, nós reconhecemos que masculinidade significa diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos.

A perspectiva de Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) reitera a construção social da masculinidade, incluindo a relação entre gênero e poder. Assim, a concepção expressa pelos estudantes também pode ser influenciada pela associação da masculinidade aos privilégios patriarcais cisheteronormativos dos homens, de acesso direto ao poder que lhe é atribuído.

O próximo indicador da pesquisa versou sobre o estereótipo sociocultural de que “homem não chora”, cujo resultado foi o seguinte:

Gráfico 26 - Concepção sobre a assertiva sociocultural de que “homem não chora”.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os resultados demonstraram que, no 1º ano, 18% concordaram que “homem que é homem não chora”, enquanto 82% discordaram. No 2º e 3º ano, as porcentagens de concordância diminuíram ainda mais, com 12% e 10%, respectivamente, e a discordância aumentou para 88% e 90%, resultados os quais se associam ao anterior sobre a rejeição da violência na relação entre os gêneros, deflagrando masculinidades mais fluidas e menos tradicionais.

Associando esses resultados, Bento (2015, p. 111) explora como as construções de gênero, aqui alocadas a partir da noção de que “homem que é homem não chora”, reflete a perpetuação de normas que limitam a expressão emocional masculina.

Aprender a não chorar é um dos primeiros ensinamentos sociais para o gênero masculino. Na escola, na igreja, na rua, na família, sempre a mesma verdade: homem não chora. Aquilo que estrutura o comportamento dos gêneros é produzido desde a mais tenra idade. São verdades sociais, impossíveis de relativização, que estruturam as disposições duráveis dos homens e mulheres, o habitus. Por isso que a subjetividade é mais reticente às mudanças.

Bento (2015) reafirma o conceito de habitus, de Bourdieu (2020), para dimensionar a contínua e persistente propagação e construção da cultura da masculinidade hegemônica. No entanto, a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa contradiz as expectativas empírico-teóricas, o que indica mais um estágio evolutivo na concepção sobre masculinidade pelos sujeitos.

Assim, a discordância majoritária sobre a falácia de que “homem não chora” pode sugerir que os alunos estão começando a reconhecer a falácia dos estereótipos sociais, estratégica e intencionalmente condicionados à masculinidade, à medida que refletem sobre a própria experiência e a evolução das normas de gênero.

Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) ampliam a discussão, explorando como a construção da masculinidade está ligada ao poder e à dominação. A crescente discordância da ideia de que “homem que é homem não chora” pode ser uma guinada no entendimento de que as manifestações subjetivas das emoções não diminuem a masculinidade, ao contrário, dimensionam naturalidade e respeito à própria condição humana.

De modo geral, os dados mostraram uma tendência positiva em desafiar estereótipos tradicionais de gênero. Por isso, entendemos ser essencial continuar fomentando diálogos abertos sobre masculinidade, vulnerabilidade e expressão emocional. A desconstrução desses estereótipos é fundamental para criar espaços onde os homens se sintam à vontade para expressar suas emoções sem medo de serem julgados ou rejeitados.

Diante disso, no quadro a seguir, as respostas dos meninos sobre a demonstração de sentimentos e emoções por parte dos homens são complementadas a partir de diferentes perspectivas.

Quadro 6 - Perspectivas sobre a manifestação de sentimentos e emoções pelos homens.

CATEGORIAS EMPÍRICAS	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>Masculina hegemônica e o complexo de “Super-Homem”</i>	<i>“Quando falam que homem que é homem não chora, eu concordo porque homem tem que ser forte e superar todos os obstáculos” (M8.2B).</i>
<i>Rupturas com a masculinidade hegemônica através da percepção do machismo</i>	<i>“Não concordo que ‘homem que é homem não chora’. Homens também têm sentimentos” (M3.3A).</i>
	<i>“Quando falam que homem que é homem não chora, eu logo penso que isso é machismo, e é errado falar” (M4.1B).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

As narrativas ilustram as diferentes visões dos meninos em relação à masculinidade hegemônica e ao complexo de “Super-Homem”, bem como suas rupturas com esses padrões de gênero.

A concordância com a ideia de que “homem que é homem não chora” reflete a adesão à masculinidade hegemônica que impõe ao comportamento masculino a supressão das emoções, uma “válvula de escape” ideológica que aprisiona os sentimentos como forma de demonstrar a superioridade masculina como divisão hierárquica ao gênero feminino.

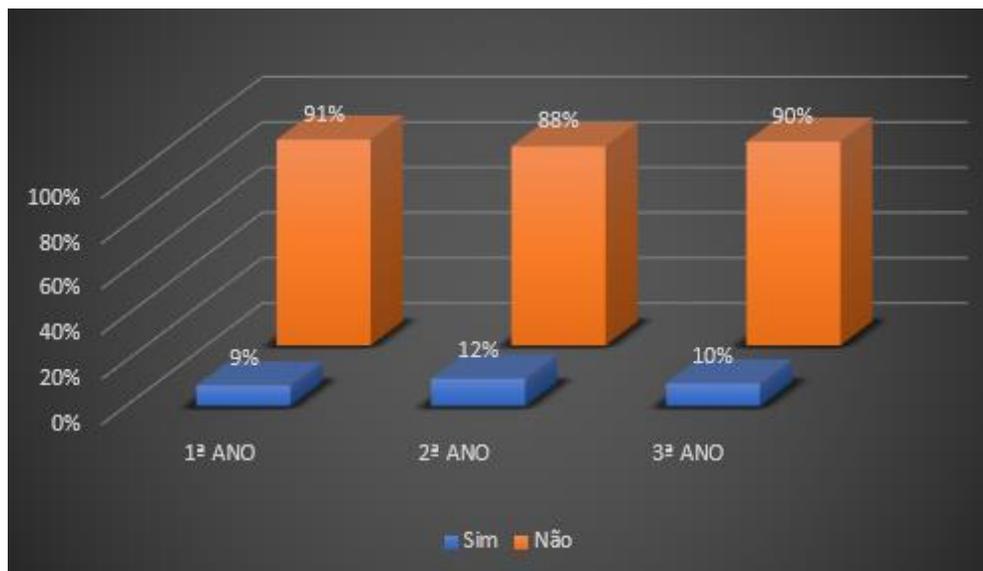
O tipo de masculinidade que eles representam não consegue ter visibilidade social porque a ideologia da masculinidade hegemônica, que se pauta na divisão hierárquica e assimétrica das relações de gênero e que formula um discurso que busca desvalorizar tudo que se refere ao feminino, consegue um nível de hegemonia que tenta calar ou intimidar outras masculinidades. (Bento, 2015, p. 197).

Os privilégios associados à masculinidade hegemônica, originalmente, são heranças compartilhadas entre os homens, que, conscientemente ou não, desfrutam e apoiam esses benefícios intrínsecos/automáticos. Connell (1995, p. 194) classifica os homens que aderem intencionalmente ou não a tais privilégios como integrantes da “masculinidade cúmplice que aceita a estrutura mais ampla de relações de gênero, mas não age de forma militante em sua defesa”.

Os meninos que discordam da afirmação “homem que é homem não chora” indicam uma concepção de masculinidade avessa às coerções restritivas de que os homens têm o direito de expressar seus sentimentos, mesmo estando no grupo da masculinidade cúmplice.

As narrativas revelam, pois, que, enquanto alguns aderem à masculinidade hegemônica, outros desafiam o regime patriarcal e a estereotipação de gênero, confirmando que os homens têm o direito de serem emocionalmente autênticos, e naturalmente humanos. A identificação estratégica do machismo na supressão dos sentimentos sugere uma conscientização crescente sobre as implicações relativas às normas tradicionais de gênero, sobre as quais o androcentrismo hierarquiza a posição masculinizante e masculinizadora como paradigma central.

Continuando a análise da investigação, em relação aos resultados, foi perguntado se a escola explora o significado de “ser homem”, cuja síntese segue adiante.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados mostram uma tendência consistente nos três anos de ensino, tendo em vista que a maioria dos estudantes afirmou que não há/houve discussão sobre o significado de “ser homem” na escola, com porcentagens de 91%, 88% e 90% para o primeiro, segundo e terceiro ano, respectivamente. Por outro lado, uma minoria mencionou que houve tais discussões, com respostas variando de 9% a 12% nas diferentes séries.

Bento (2015, p. 61) explora como as instituições educacionais têm um papel fundamental na perpetuação das normas de gênero, moldando as percepções das identidades masculinas e femininas.

Como ocorrerá a construção da identidade do gênero masculino e do gênero feminino (seja a subjetividade, a orientação sexual, a sexualidade ou os papéis sexuais), dependerá de cada cultura. Nas interações sociais, “ser homem” ou “ser mulher” não se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais, comportamentais socialmente produzidos e compartilhados.

A ausência de ações didático-refletivos por parte da escola sobre o significado de “ser homem” pode ser indicativo da falta de estratégias pedagógicas sobre educação sexual, diversidade e inclusão, equidade de gênero etc., que empreendam no currículo escolar rodas de conversas e debates transversais nos processos de ensino-aprendizagem.

Kimmel (1998) destaca a importância da educação na transformação das normas de gênero. O silenciamento sobre o tema pode indicar uma oportunidade perdida para engajar os alunos na construção da crítica sobre a masculinidade, como crítica de si mesmos.

Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) abordam a influência da socialização de gênero na formação de identidades. A ausência do debate aberto por parte da escola pode indicar uma

falta de espaço para os alunos explorarem e questionarem as expectativas associadas à masculinidade.

Diante disso, no que se refere à livre explicação sobre a escola trabalhar com o significado de “ser homem”, a fala de um menino chama atenção, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 7 - Espaços de diálogo na escola sobre o significado de “ser homem”.

CATEGORIA EMPÍRICA	NARRATIVA DO MENINO
<i>Masculinidade hegemônica como sexismo</i>	<i>“Já discuti na escola sobre o que significa ‘ser homem’. Falou-se que homem não pode chorar, tem que ser forte, não perder pra mulher” (M1.1A).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A fala reflete a concepção do menino sobre as expectativas tradicionais associadas à masculinidade hegemônica, que incluem a ênfase na força e a manutenção de uma posição de gênero em que os homens são considerados superiores, ratificando o androcentrismo, o sexismo, o machismo, a misoginia etc., de acordo com Connell (1995) e Carvalho, Andrade e Junqueira (2009).

A ideia de que os homens não devem “perder para a mulher” apregoa a visão sexista que perpetua a primazia dos homens sobre as mulheres, confirmando a estereotipação entre os gêneros como mecanismo de manobra e subserviência androcêntrico-sexista-patriarcal.

Sobre o estereótipo, de acordo com com Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 15), é dito o seguinte: “[...] o estereótipo instaura, ao mesmo tempo, uma visibilidade distorcida em relação ao grupo (pois ‘essa gente é assim’) e uma invisibilidade do indivíduo (pois ‘todos são iguais’). É desta maneira que o estereótipo resiste à correção pela evidência empírica [...]”.

Desta maneira, os estereótipos criam e propagam visões distorcidas e pré-concebidas sobre as coisas no mundo e as pessoas como verdades “totais”, simplificando e generalizando máximas intencionais, ora invisibilizando, ora estigmatizando indivíduos diante das situações postas.

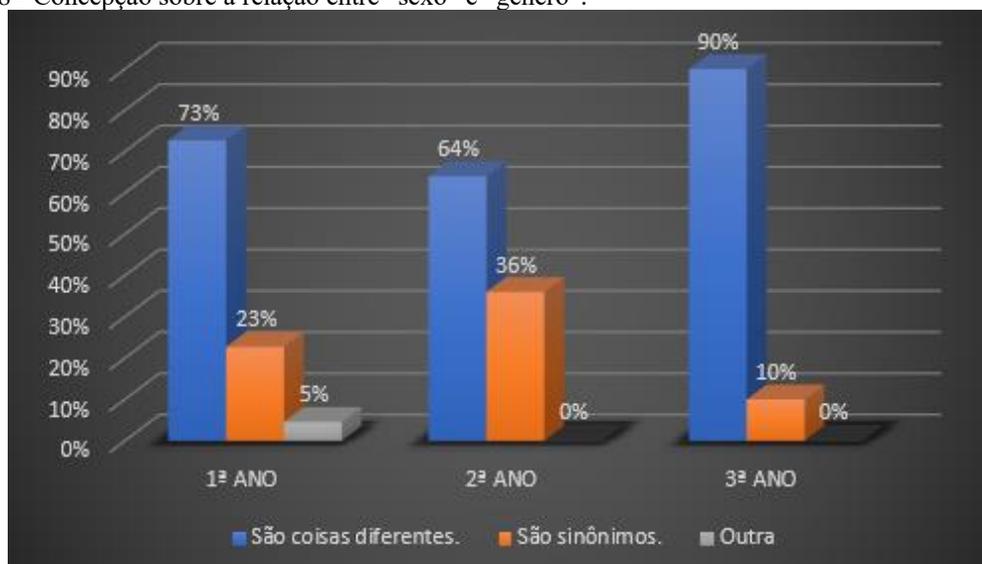
Neste contexto, Connell (1995, p. 255) afirma que o conceito de masculinidade hegemônica corresponde a um tipo específico de homem que é rígido, dominador, sexista, agressivo, forte, viril, violento, “tóxico”, e que se enquadra, para a angulação do sentido na prática cotidiana, no estereótipo de macho, conforme definido em certas culturas.

Devido ao fato de o conceito de masculinidade hegemônica ser baseado na prática que permite a continuidade da dominação coletiva dos homens sobre as mulheres, não é surpreendente que em alguns contextos a masculinidade hegemônica realmente se refira ao engajamento dos homens a práticas tóxicas – incluindo a violência física – que estabilizam a dominação de gênero em um contexto particular.

A partir da fala do menino, é possível deduzir que a discussão na escola sobre “ser homem” demonstra como as normas e os estereótipos de gênero podem/são perpetuados e reforçados pela escola, como aparelho ideológico do Estado, como diz Althusser (1998). Isso destaca a necessidade de promover a educação sexual e de gênero, partindo das expectativas tradicionais de masculinidade.

A relação entre “sexo” e “gênero” é uma questão central nos debates sobre identidade e construção social. A interconexão entre esses conceitos tem implicações significativas, cujos resultados demonstraram o seguinte:

Gráfico 28 - Concepção sobre a relação entre “sexo” e “gênero”.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na maioria das séries, uma proporção substancial dos alunos acredita que “sexo” e “gênero” são coisas distintas, ficando mais evidente na 1ª e 3ª séries, com 73% e 90% dos alunos, respectivamente, adotando esta perspectiva. No 2º ano, 64% dos alunos têm essa mesma visão. A noção de que esses termos são sinônimos é menos comum, mas ainda é mencionada em todos os anos, sendo assim distribuída 1º = 23%, 2º = 36% e 3º = 10%. Uma pequena proporção menciona outra perspectiva.

Sexo e gênero são frequentemente confundidas em virtude de limitações na compreensão da identidade de gênero e/ou do moralismo impregnado de fundamentalismos

partidários e religiosos. A ideia de que esses termos são coisas diferentes pode refletir uma conscientização crescente sobre a distinção entre construções sociais (gênero) e características biológicas (sexo), conforme Bento (2015).

Kimmel (1998) discute como as normas de gênero são internalizadas desde a infância. A percepção de que sexo e gênero são atributos distintivos pode sugerir uma mudança de mentalidade (consciência emergente) sobre a construção social da identidade de gênero.

Bourdieu (2020, p. 24) argumenta que as categorias sociais, incluindo sexo e gênero, são construídas por meio de processos simbólicos e práticas sociais.

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no próprio lar, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, as atividades do dia, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.

O autor traz à tona a concepção de que as percepções pessoais são esculpidas pelas estruturas sociais e assimiladas internamente. Assim, o modo como os estudantes operam a distinção entre sexo e gênero pode advir do contexto cultural e educativo, a partir do qual as definições sociais adquirem significado substancial.

Assim, a influência das perspectivas sociais e das normas dominantes é evidente nos resultados, destacando a importância da educação e do diálogo para aprofundar a compreensão sobre o fenômeno. Além disso, os resultados também indicam a necessidade de explorar ainda mais as nuances entre sexo e gênero, tanto no âmbito educacional quanto na sociedade em geral.

Com isso, em complemento aos dados percentuais, alguns meninos especificaram suas respostas sobre transição de gênero e nome social, conforme segue.

Quadro 8 - Concepção sobre transição de gênero e nome social.

CATEGORIAS EMPÍRICAS	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>Indícios de respeito às diferenças transexuais</i>	<i>“Sobre pessoas com nomes sociais ou que fizeram a troca de sexo, a vida é delas, não é minha, apesar de minhas opiniões serem diferentes em relação a essas pessoas” (M4.1A).</i>
	<i>“Cada um faz o que se sente bem, isso inclui a mudança de sexo ou o uso de nome social” (M7.1A).</i>
<i>Laços moral-religiosos e conformidade de gênero</i>	<i>“Eu acho que pessoas que fazem mudança de sexo ou usam nome social são pessoas que não honram a Deus, que fez o homem para ser homem e mulher para ser mulher” (M10.1B).</i>

	<i>“Creio que Deus só criou homem e mulher, então, não deveria existir isso de mudança de sexo ou nome social, porém, não tenho preconceito” (M11.2B).</i>
<i>Condição existencial e sociocultural como limite aos gêneros</i>	<i>“Acho muito sem noção quem usa nome social ou quem troca de sexo” (M2.1A).</i>
	<i>“Trocar de sexo ou usar nome social é uma tolice. Querem ser o que foram criados para não ser” (M13.2A).</i>
<i>Paradigma fisiológico-cromossômico como condição aos gêneros</i>	<i>“Eu respeito, mas não apoio a mudança de sexo ou uso de nome social. Pelo fato do biológico, porque você é o que você nasceu, seja homem ou mulher, não pelo que sente!” (M3.2A).</i>
<i>Masculinidade hegemônica e abjeção às pessoas transgêneros</i>	<i>“Eu acho que quem faz mudança de sexo ou usa nome social são um bando de miseráveis (um bando de ‘mizera’)” (M9.1A).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Nas narrativas, é possível constatar que alguns meninos expressam respeito à autonomia das pessoas em relação à identidade de gênero plural e à escolha do nome social. Por outro lado, há aqueles que demonstram discordância veemente, resvalando juízos de valor como abjeção, isto é, concebendo pessoas transgêneros como degradantes, como “mizera”.

Assim, podemos perceber como as concepções dos meninos estão relacionadas à construção social de gênero e às normas de masculinidade. Aqueles que expressam respeito às diferenças parecem estar questionando as normas tradicionais de gênero e abraçando uma visão mais inclusiva sobre identidades de gêneros plurais, aderindo, conforme Connell (1995, p. 193), ao “movimento dos homens na política de gênero [...]. Esse movimento está baseado na masculinidade subordinada”.

Por outro lado, aqueles que se opõem à mudança de sexo/transição de gênero, e ao uso de nomes sociais, frequentemente invocam argumentos religiosos ou biológicos para justificarem suas posições, refletindo vieses clássicos da masculinidade hegemônica no que corresponde às suas formas de violência, conforme mencionado por Kimmel (1998, p. 116): “a masculinidade hegemônica é invisível àqueles que tentam obtê-la como um ideal de gênero, ela é especialmente visível precisamente àqueles que são mais afetados pela sua violência”. Isso significa que a “mão de ferro” da masculinidade hegemônica surge quando necessária, ou seja, quando “inconfidências de gênero” ocorrem a partir de comportamentos e situações que quebram as regras do jogo. Neste caso, quando gêneros determinados pela fisiologia/biologia ousam migrar para outros espectros não condizentes com o que foi homologado pelo Estado e pelo patriarcado.

Assim, “são um bando de miseráveis (um bando de ‘mizera’)”, sintetiza a violência simbólica esperada como contestação à situação, um gatilho do qual já se esperam outras formas

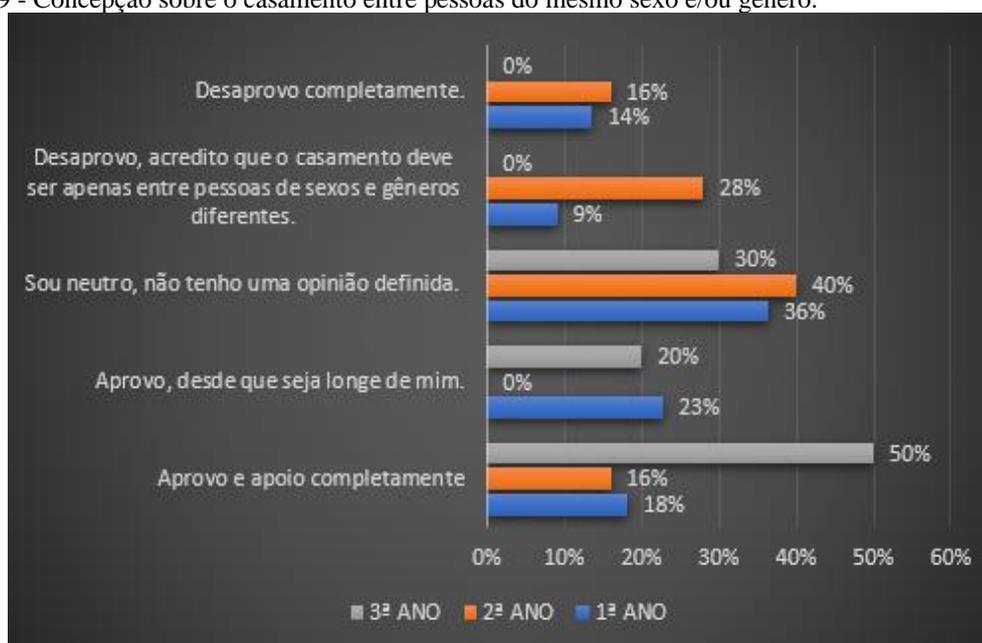
de violência para inocular o “veneno” da masculinidade hegemônica como represália/vingança pela traição às condutas de gênero e suas hierarquias: a heterossexualidade compulsória, o androcentrismo, o poder do falo etc.

Desse modo, as falas demonstram como as crenças religiosas e as disposições socioculturais desempenham influências na formação da concepção sobre a pessoa transgênero, revelando preconceitos e estigmatização.

Por conseguinte, a pesquisa também buscou subsídios empíricos, no sentido de explorar a concepção dos meninos sobre o “casamento entre pessoas do mesmo gênero e/ou do mesmo sexo”, uma circunstância que tem sido discutida no Congresso Nacional, e que, muitas vezes, reflete valores/crenças ortodoxas profundamente enraizadas em nuances morais, político-partidários e religiosos. Os dados coletados forneceram uma visão multifacetada das concepções dos meninos sobre a questão.

No Gráfico 29, apresentamos os dados a respeito da concepção dos discentes em relação ao casamento entre pessoas do mesmo sexo e/ou gênero.

Gráfico 29 - Concepção sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo e/ou gênero.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme se percebe, no 1º ano as respostas revelaram que 18% dos alunos aprovam e apoiam completamente o casamento entre pessoas do mesmo sexo, enquanto 23% aprovam, mas com uma ressalva de que seja longe deles. A opção de neutralidade, em que não têm uma opinião definida, foi escolhida por 36% dos alunos. Aqueles que desaprovaram parcialmente,

acreditando que o casamento deve ser exclusivamente entre pessoas de sexos e gêneros diferentes, representam 9% dos alunos do 1º ano, e 14% desaprovaram completamente.

No 2º ano, houve uma perceptível mudança nas respostas, posto que a opção “aprovo”, desde que seja longe de mim” não foi marcada, o que pode indicar uma possível reavaliação das opiniões e um maior entendimento da diversidade. A opção “desaprovo, acredito que o casamento deve ser apenas entre pessoas de sexos e gêneros diferentes” foi escolhida por 28% dos alunos, mostrando um aumento em relação ao percentual do ano escolar anterior. A opção “desaprovo completamente” manteve-se relativamente estável, em 16%.

No 3º ano, as circunstâncias foram diferentes, já que a opção “aprovo e apoio completamente” registrou um aumento significativo, com metade dos alunos (50%) expressando apoio incondicional ao casamento entre pessoas do mesmo gênero e/ou do mesmo sexo. A opção “aprovo, desde que seja longe de mim” também apresenta uma redução, com 20% dos alunos. A opção “sou neutro, não tenho uma opinião definida” manteve-se no patamar de 30%, enquanto a opção “desaprovo, acredito que o casamento deve ser apenas entre pessoas de sexos e gêneros diferentes”, e “desaprovo completamente” não obtiveram resposta.

Para Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 20), a heteronormatividade cria uma classificação na qual a heterossexualidade é valorizada e aceita, enquanto a homossexualidade, a transgeneridade e práticas sexuais não reprodutivas são frequentemente marginalizadas e discriminadas. Isso posto, a reflexão sobre o casamento de pessoas do mesmo sexo perpassa por todas estas nuances, e assume diretrizes que, geralmente, resvalam no moralismo, haja vista que destitui a heteronormatividade do seu patamar de poder histórico-patriarcal. Sendo assim, a heteronormatividade é um

conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado.

Conforme tal assertiva, a incidência das normas sociais na opção “aprovo”, desde que seja longe de mim”, que no 2º ano não foi escolhida como válida, pode sugerir uma conscientização crescente sobre a importância da inclusão e da igualdade, a partir da qual os alunos se tornam mais sensíveis às normas sociais que promovam a diversidade e o respeito.

Lerner (2019) destaca a influência da educação e do diálogo na formação da ação. A manutenção da opção “sou neutro, não tenho uma opinião definida”, presente em todos os anos

letivos, instiga a necessidade do debate aberto e crítico diante das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Em continuidade, no Quadro 9 são expostas as concepções dos meninos em relação à abordagem da escola no combate ao preconceito de gênero.

Quadro 9: Concepção sobre o combate ao preconceito de gênero pela escola.

CATEGORIA EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>Gestão escolar e indiferença à conscientização sobre o preconceito</i>	<i>“Quanto à escola no combate ao preconceito de gênero, eu acho que gestores deixam sua opinião pessoal, afetam essas campanhas, e diminuem a presença dessas ações de conscientização” (M1.3A).</i>
<i>Silenciamento da escola como aparelho ideológico do Estado</i>	<i>“Quanto à escola no combate ao preconceito de gênero, eu acho que nunca vi isso acontecer na minha escola” (M4.2A).</i>
	<i>“A escola se preocupa mais com a vestimenta dos alunos do que com o preconceito de gênero” (M4.3A).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

As narrativas refletem que a escola não está desempenhando um papel efetivo no combate ao preconceito de gênero, surgindo as categorias empíricas “gestão escolar e indiferença à conscientização sobre o preconceito”, e “silenciamento da escola como um aparelho ideológico do Estado”. Isso pode ser resultado das dificuldades em priorizar políticas educacionais e ações pedagógicas que incentivem a inclusão de gênero e sexualidade como eixos transversais no currículo escolar.

Conforme Foucault (1985, p. 30),

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

Assim, as supostas indiferença e silenciamento da escola diante de tal engajamento pode reverberar na perpetuação/institucionalização do patriarcado, já que a organização escolar representa o ordenamento jurídico-constituinte do Estado, sendo, portanto, aparelho ideológico (Althusser, 1988).

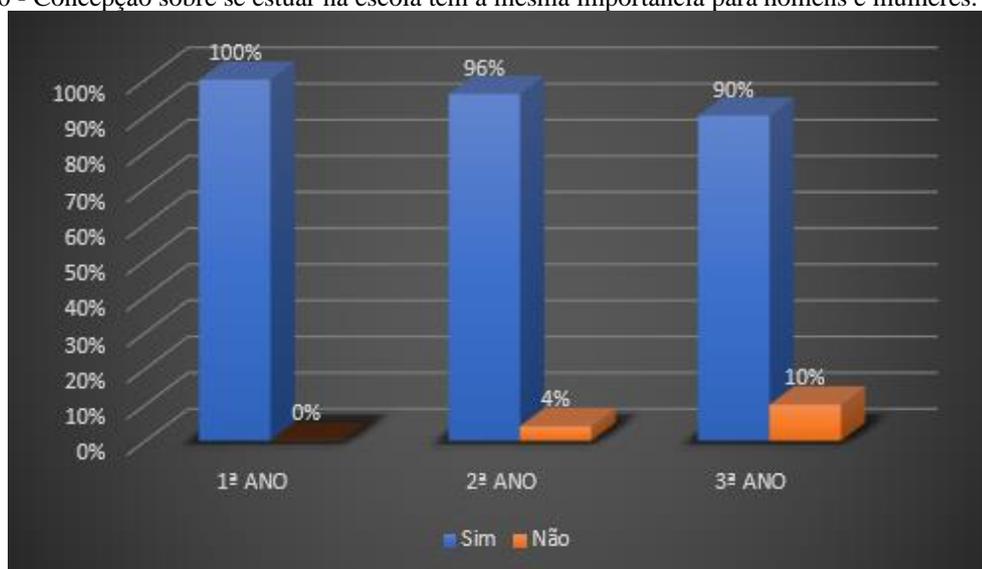
Conforme Lerner (2019, p. 202-203) a institucionalização histórica do patriarcado pelo Estado pode ser percebido a partir do seguinte trecho:

A institucionalização do patriarcado criou limites bem definidos entre mulheres de classes diferentes, embora o desenvolvimento de novas definições de gêneros e costumes a eles associados tenha se mantido de modo desigual. O Estado, durante o processo do estabelecimento de códigos de leis escritos, aumentou os direitos à propriedade das mulheres de classe alta enquanto restringiu seus direitos sexuais [...]. Para mulheres de classe baixa, sua força de trabalho estava a serviço da família ou de quem possuísse a servidão de sua família. Suas funções sexuais e reprodutivas foram transformadas em mercadoria, comercializadas, alugadas ou vendidas conforme o interesse dos homens da família.

Assim, as narrativas dos meninos refletem a preocupação de que a escola não está desempenhando um papel eficaz no combate ao preconceito de gênero, e isso pode ter implicações importantes para a educação e para a promoção da equidade de gênero.

Nos rumos dos resultados da pesquisa, os meninos foram inquiridos sobre se estudar na escola tem a mesma importância para homens e mulheres.

Gráfico 30 - Concepção sobre se estudar na escola tem a mesma importância para homens e mulheres.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme se percebe, no 1º ano, todos os alunos (100%) concordam com a afirmação, “estudar na escola tem a mesma importância para homens e mulheres”. No 2º ano, o apoio permanece alto, com 96% dos alunos, e, no 3º ano, a concordância ainda é expressiva, embora com uma ligeira redução para 90%. A discordância representada pelas respostas “não”, é ínfima em todos os anos escolares, mas chegando a 10% no 3º ano.

Sobre isso, de acordo com Lerner (2019), a educação é imprescindível na transformação de perspectivas de pensamento e de ação sobre o mundo. O amplo apoio da escola para ambos os gêneros reflete a conscientização sobre a igualdade de oportunidades.

Costa (2018) aborda a construção social de papéis de gênero, desafiando os estereótipos que, historicamente, desvalorizaram o acesso das mulheres à educação e à profissionalização.

Nas considerações de Freire (1992, p. 47):

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele.

O autor ressalta a importância da educação como ação de transformação social. Neste caso, a ideia do “inédito viável” tornou-se conquista histórica para que gêneros plurais possam ser assistidos pela educação.

Ainda sobre este mesmo resultado, em relação à complementação da resposta sobre se estudar na escola tem a mesma importância para homens e mulheres, a narrativa de um menino chama atenção. A partir dela, emergiu a categoria empírica “desconformidade das ações pedagógicas sobre o gênero na escola”. Dessa forma, fica evidente que os jovens reconhecem a importância igualitária da educação para homens e mulheres.

Quadro 10 - Sobre o suporte à equidade de gênero na educação.

CATEGORIA EMPÍRICA	NARRATIVA DO MENINO
<i>Desconformidade das ações pedagógicas sobre gênero na escola</i>	<i>“Estudar na escola tem a mesma importância para homens e mulheres, mas a maioria das escolas não dá suporte” (M4.3A).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme exposto, as práticas pedagógicas nas escolas não estão alinhadas com a equidade de gênero, criando uma dissonância entre a retórica da igualdade e a realidade na educação.

A percepção do aluno de que a educação tem a mesma importância para homens e mulheres demonstra uma visão mais inclusiva de masculinidade.

Historicamente, a falta de apoio à equidade de gênero nas escolas pode estar ligada às persistentes forças da masculinidade hegemônica que desvalorizam o sucesso

escolar/acadêmico de mulheres, em detrimento dos homens. Conforme enfatizado por Connell (1997, p. 41), “é fundamental observar as ações desses indivíduos, uma vez que, embora poucos homens exerçam diretamente a hegemonia masculina, há um grande número que se beneficia dela”.

Ainda de acordo com Connell e Messerschmidt (2013, p. 250),

O conceito de masculinidade é criticado por ter sido enquadrado no seio de uma concepção heteronormativa de gênero que essencializa a diferença macha-fêmea e ignora a diferença e a exclusão dentro das categorias de gênero. Ao conceito de masculinidade é atribuído o fato de esse permanecer logicamente numa dicotomização do sexo (biológico) versus gênero (cultural), dessa forma marginalizando ou naturalizando o corpo.

A narrativa do respondente da pesquisa evidencia a necessidade urgente de uma transformação nas práticas pedagógicas em relação ao gênero pelas escolas, com estratégias educacionais capazes de criar uma atmosfera escolar mais equitativa, através da qual meninos e meninas possam alcançar seu pleno potencial.

Seguidamente, foi perguntado aos estudantes sobre o que é mais relevante em relação ao estudo: “encaixar-se no mercado de trabalho ou refletir para melhor entender o mundo”. Os resultados foram os seguintes:

Gráfico 31 - Concepção sobre o estudo como forma de se encaixar no mercado de trabalho ou como forma de entender o mundo.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O panorama deste resultado mostra que, no 1º ano, a maioria (59%) considera mais relevante estudar para se encaixar no mercado de trabalho, enquanto uma parcela menor (18%)

vê mais relevância em estudar para refletir e entender melhor sobre o mundo. No 2º ano, a preferência por estudar para se encaixar no mercado de trabalho aumenta para 80%, enquanto a importância de estudar para refletir e entender o mundo diminui para 16%. No 3º ano, há uma redução nessa preferência, com 70% acreditando que estudar para se encaixar no mercado de trabalho é mais relevante, enquanto a opção de estudar para refletir e entender o mundo aumenta para 30%.

Nas palavras de Costa (2002, p. 79)

A educação é uma oficina em que educador e educando trabalham uma relação capaz de resultar em instrumentos que possibilitem ao educando, nos planos pessoal e social, exercitar sua liberdade e sua capacidade de comprometer-se consigo mesmo e com os outros.

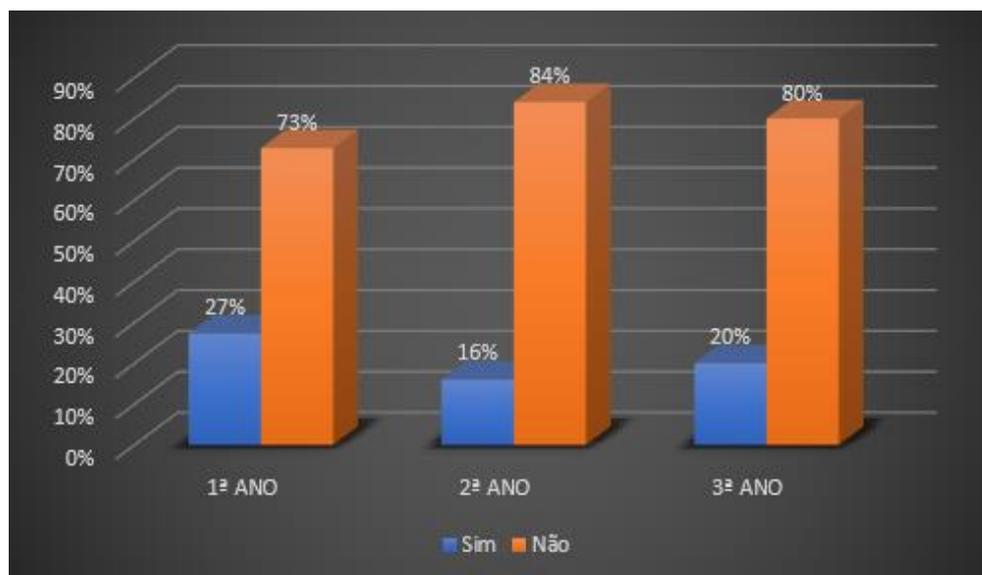
Assim, Costa (2001) defende uma educação inclusiva que promova a formação integral. A preferência dos respondentes por estudar para o mercado de trabalho pode ser impulsionada por pressões econômicas e sociais da sociedade capitalista suas bases materialistas, enquanto a preferência por estudar para reflexão pode refletir uma ansiedade por uma educação mais holística.

Freire (1992) argumenta que a educação deve promover a conscientização e a transformação social. A redução na preferência por estudar para refletir e entender o mundo pode ser interpretada como uma influência do ambiente educacional mais voltado para o utilitarismo, o saber como moeda de troca, a integração à força de trabalho no mercado sem politização da consciência etc.

Isso indica uma possível tensão entre os princípios educacionais emancipatórios e as demandas práticas do mercado de trabalho. É fundamental uma educação que equilibre a preparação para do mundo do trabalho com a formação integral/omnilateral, promovendo cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Neste íterim, a pesquisa conduziu o foco para a profissionalização na qual os meninos estavam no Ensino Médio Técnico-integrado e integral, cuja ênfase buscou saber, na concepção deles, se “manutenção e suporte em informática seria uma atividade profissional mais ‘masculina’”, trazendo à tona a equidade de gênero nas relações de trabalho.

Gráfico 32 - Manutenção e suporte em informática como atividade profissional mais “masculina”.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com base na ilustração, no 1º ano, 27% dos alunos acreditam que “manutenção e suporte em informática é uma atividade profissional mais masculina”, enquanto 73% discordam. No 2º ano, a percentagem dos que concordam diminuiu para 16%, enquanto 84% discordam. No 3º ano, 20% dos alunos concordam que essa atividade é mais masculina, enquanto 80% discordam.

Lerner (2019) destaca a importância da educação na formação de cidadãos conscientes. A exclusão crescente da ideia de que a manutenção e suporte em informática é predominantemente masculina pode indicar uma maior sensibilização à equidade de gênero nas relações profissionais e trabalhistas.

Neste panorama, Bourdieu (2020, p. 26), discute a construção social das categorias de gênero e trabalho.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho.

O autor argumenta que a sociedade se molda à maneira que percebe o corpo como algo sexuado, ou seja, associado aos conceitos de masculino e feminino, e como esse processo de percepção é aplicado às coisas no mundo, incluindo o trabalho, estabelecendo divisões e permissões sobre o que o próprio corpo pode ou não fazer, pode ou não trabalhar.

Nessa trilha de pensamento transformador, Freire (1992) brinda-nos com a valiosa tese de que a educação é, essencialmente, uma prática de liberdade. Com isso, ele nos lembra da importância vital de desafiar e romper com as normas restritivas que limitam o potencial humano, nutrindo a forma como a liberdade de pensamento e ação podem prospectar autonomia e emancipação.

Em razão da prática da liberdade que Freire (1992) defende como ideário da educação, a formação para as profissões, bem como o desenvolvimento destas, também deve ser um ato de liberdade para meninos e meninas. Por isso, na ilustração a seguir, os sujeitos detalham suas concepções sobre a natureza da profissão técnica em formação no Ensino Médio, e a divisão entre os gêneros.

Quadro 11 - Sobre a natureza da profissão técnica em formação no Ensino Médio, e a divisão entre os gêneros.

CATEGORIAS EMPÍRICAS	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>Profissionalização e equidade de gênero</i>	<i>“Não acho que manutenção e suporte em informática seja uma profissão mais masculina do que feminina. Todos podem exercer este trabalho” (M1.1A).</i>
<i>Indícios da subalternidade feminina sob dinâmicas da masculinidade hegemônica</i>	<i>“Em meu modo de pensar, manutenção e suporte em informática é uma atividade profissional mais masculina, mas mulheres também são muito inteligentes sobre tudo” (M2.1A).</i>

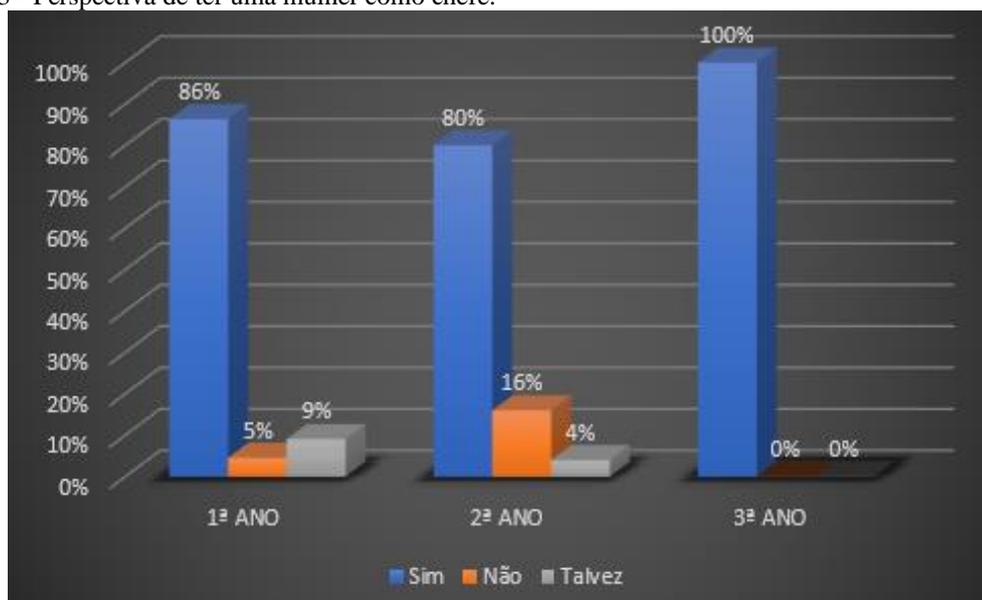
Fonte: dados da pesquisa (2023).

As narrativas dos meninos relacionam-se com Connell e Messerschmidt (2013, p. 249), que destacam a existência de múltiplas masculinidades, mas com inclinação que “tende a produzir uma tipologia estática”.

Evidencia-se, aqui, uma tensão entre a equidade de gênero na profissão de manutenção e suporte em informática e a persistência de estereótipos de gênero. Esta ambiguidade reflete a interseção de diferentes masculinidades, conforme definido por Connell e Messerschmidt (2013), e a influência da cultura na percepção das profissões. Portanto, as narrativas dos meninos apontam para a necessidade de desafiar e reconstruir representações de gênero para alcançar uma maior equidade na profissão de manutenção e suporte em informática.

Mais adiante, sobre a perspectiva de “trabalhar em uma mesma empresa durante toda a vida, tendo uma mulher como chefe”, os resultados foram os seguintes.

Gráfico 33 - Perspectiva de ter uma mulher como chefe.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados apresentaram variações nas atitudes dos alunos em relação ao trabalho em uma mesma empresa sob a liderança de uma mulher como chefe. No 1º ano, a maioria de 86% afirmou que trabalharia sob tal circunstância, enquanto 5% não o fariam, e 9% talvez. No 2º ano, a disposição permanece alta, com 80%, 16% não aceitariam e 4% talvez trabalhasse. No 3º ano, 100% dos alunos aceitariam trabalhar sob a liderança de uma mulher como chefe, com nenhum aluno expressando a recusa.

Freire (1967, p. 106) ressalta a importância da conscientização e da transformação social por meio da educação.

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental.

O autor defende que a educação deve ser fundamentada na concepção de seres humanos conscientes e ativos, capazes de se engajar intencionalmente com o mundo ao seu redor, e isso pode refletir na conscientização sobre a igualdade de gênero e a valorização da diversidade no ambiente de trabalho.

Connell e Messerschmidt (2013) discutem as configurações de masculinidade e feminilidade na sociedade. A disposição dos alunos em aceitar uma mulher como chefe pode

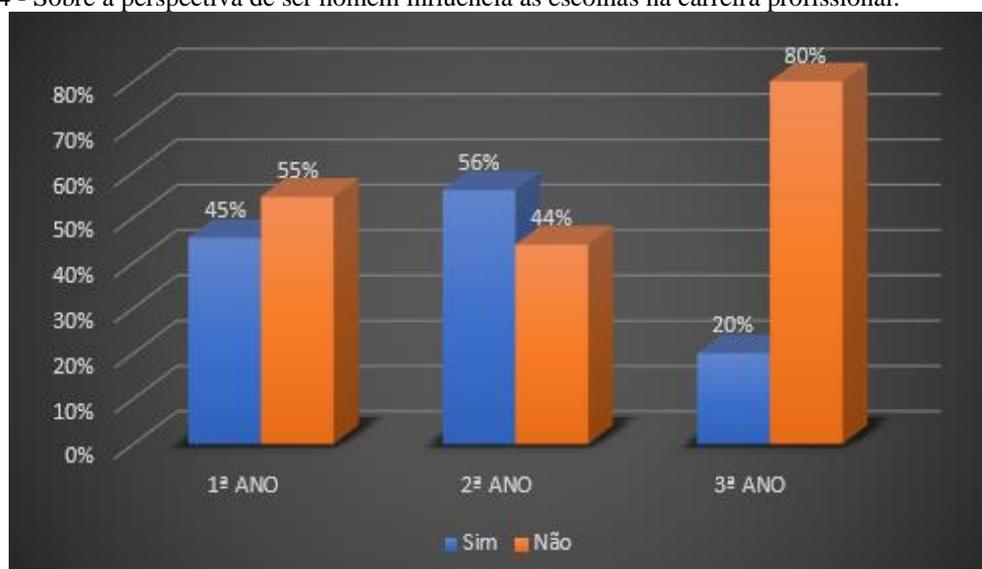
indicar uma ampliação das oportunidades de liderança feminina e uma transformação das normas de gênero convencionais.

Bourdieu (2020) destacou a relação entre gênero e estrutura de poder. As mudanças nas atitudes dos alunos podem estar relacionadas à desconstrução das normas tradicionais de gênero e à compreensão de que a liderança não é exclusividade de um gênero.

A análise das respostas dos alunos destacou uma mudança positiva nas atitudes em relação à liderança feminina. A crescente disposição de trabalho sob a liderança de uma mulher como chefe sugere uma evolução no entendimento dos alunos sobre igualdade de gênero e valorização da competência e habilidades, independentemente do gênero. No entanto, a persistência de alguns alunos que expressam relutância em trabalhar sob liderança feminina mostra que os estereótipos de gênero ainda persistem nas (in)diferenças.

Sobre a perspectiva de “ser homem influencia as escolhas na carreira profissional”, surgiram os seguintes resultados.

Gráfico 34 - Sobre a perspectiva de ser homem influencia as escolhas na carreira profissional.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Sobre a concepção de “ser homem” e sua influência na escolha da carreira profissional, no 1º ano, 45% concordam que influencia suas decisões profissionais, enquanto 55% discordam. No 2º ano, a tendência continua, com 56% concordando e 44% discordando. No entanto, no 3º ano, apenas 20% concordam que a ideia de “ser homem” afetaria as escolhas profissionais, enquanto 80% discorda.

Freire (1967, p. 60) destaca a importância da conscientização crítica e da compreensão do contexto.

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência.

A perspectiva crítica envolve o processo gradual de os indivíduos compreenderem sua posição no contexto sócio-histórico em que vivem. Isso exige que se envolvam ativamente, integrem e representem objetivamente a realidade e suas (trans)formações possíveis, o que significa dizer que quem (re)constrói as experiências e as intervenções no mundo é o sujeito social, e não necessariamente o gênero.

Kimmel (1998) explora a construção social da masculinidade e como ela molda as expectativas sociais dos homens. Os dados sugeriram que, à medida que os alunos avançam nos anos escolares, pode haver uma mudança para uma compreensão mais complexa e menos rígida da masculinidade e suas implicações na carreira profissional, o que sinaliza para masculinidades menos hegemônicas e mais pautadas em princípios de paridade de gênero, que Connell (1995) propõe como masculinidades democráticas, desafiando as normas tradicionais.

Bourdieu (2020) discute como as estruturas sociais moldam as escolhas individuais. A evolução nas respostas dos alunos pode indicar uma compreensão crescente de como as normas de gênero e a masculinidade são construídas socialmente, e como isso impacta nas escolhas profissionais.

Em complemento aos dados sobre a perspectiva de “ser homem” e suas influências na escolha da carreira profissional, os resultados qualitativos reiteram a questão da força física, no contexto da categoria empírica “a força física como poder fálico”, e “projeção de carreira e equidade de gênero”, conforme segue.

Quadro 12 - Sobre a carreira profissional para o homem.

CATEGORIAS EMPÍRICAS	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>A força física como poder fálico</i>	<i>“Sobre a minha carreira profissional, como homem, eu acho que existem opções que exigem mais de homens pelo porte físico etc.” (M4.2A).</i>
<i>Projeção de carreira e equidade de gênero</i>	<i>“Sobre a minha carreira profissional, como homem, eu acho que a função que quero para mim é aberta a todos” (M3.3A).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A narrativa do primeiro menino (M4.2A) reflete uma visão tradicional de masculinidade hegemônica, na qual a força física é vista como uma característica essencial e

valorizada em certas profissões. Esse ponto de vista está alinhado com as perspectivas de Kimmel (1998), que destaca as normas tradicionais de masculinidade associadas à resistência física.

Em contrapartida, o segundo menino (M3.3A) apresenta uma perspectiva mais progressista, desassociando a escolha de carreira ao gênero. Essa afirmação pode estar em conformidade com a expressão “mandilón”, citada por Connell e Messerschmidt (2013, p. 250), correspondente ao seguinte aspecto: “[...]o macho e o mandilón – ao mesmo tempo que reconhece, mostrando em detalhes, que essas não são identidades monádicas, mas sempre relacionais e constantemente transversalizadas por outras divisões e projetos [...]”.

Nessa perspectiva, as composições, papéis, performances e identidades de gênero são complexas e multifacetadas, interconectadas com outras dimensões da identidade e sempre em fluxo, ao vez de serem categorias rígidas e fixas.

As narrativas revelam a coexistência de diferentes construções de masculinidade em relação à força física e às escolhas de carreira. Enquanto uma visão tradicional perpetua estereótipos que limitam as oportunidades com base no gênero e na resistência física, uma visão mais progressista desafia essas normas, promovendo a equidade de gênero no mundo profissional. Isso implica não apenas em redefinir as percepções de masculinidade, mas também remodelar as estruturas sociais e profissionais para garantir oportunidades iguais para todos/as, independentemente do gênero ou da força física.

Mais adiante e em consonância com os dados anteriores, as narrativas dos meninos respondentes que se seguem expressaram de maneira mais oportuna a relação entre profissões e masculinidade.

Quadro 13 - Sobre profissões e masculinidade.

CATEGORIA EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>Recusa profissional do corpo masculino como expressão de arte</i>	<i>“Sobre profissões que não se encaixam à minha masculinidade, eu diria, dançarino” (M5.2A).</i>
	<i>“Sobre profissões que não se encaixam à minha masculinidade, eu diria bailarino” (M1.2A).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os relatos dos meninos evidenciam a presença de normas de gêneros que limitam as escolhas dos homens em termos de carreira profissional. Nestas respostas, observamos a resistência em abraçar profissões associadas ao feminino (dança/ballet), revelando a pressão social que os indivíduos enfrentam para se conformarem às expectativas de masculinidade

impostas pela sociedade patriarcal, que desvaloriza o trabalho criativo e artístico como conduta masculina, imprimindo certa subalternidade.

Segundo Kimmel (1998), o termo masculinidade subalterna refere-se à condição de homens e mulheres que resistem à norma predominante da masculinidade, sendo assim suscetíveis a serem subjugados a uma posição de subalternidade.

Em virtude disso, sobre modelos de sucesso profissional na perspectiva dos meninos, os dados que se sobressaíram foram os seguintes:

Quadro 14 - Modelos de sucesso profissional na perspectiva dos meninos.

CATEGORIA EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS MENINOS
<i>O legado familiar como tradição de sucesso</i>	<i>“Quando eu tento pensar em figuras de sucesso, logo penso em meus pais, eles são um sucesso na vida” (M1.2A).</i>
<i>Ícones do capitalismo neoliberal como modelo de sucesso</i>	<i>“Quando eu tento pensar em figuras de sucesso, quem me vem à cabeça é o Elon Musk, o cara mais rico do mundo” (M4.1A).</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

As narrativas mostram influências que moldam as ideias de sucesso desses jovens. As diferentes perspectivas dos meninos sobre o que constitui uma vida bem-sucedida permeiam valores familiares e conquistas financeiras, coexistindo de maneiras distintas.

A admiração pelo sucesso dos pais pode estar relacionada à construção social da masculinidade, na qual a capacidade de prover e cuidar da família é valorizada como uma característica central da masculinidade hegemônica. Por outro lado, a ressalva a Elon Musk, como uma figura icônica do capitalismo neoliberal, reflete a influência das narrativas culturais e midiáticas que glorificam a riqueza e o poder como indicadores supremos de sucesso masculino/fálico. Estas concepções de sucesso são reflexo das pressões sociais que os meninos enfrentam para responder às expectativas de masculinidade conforme definidas pelas normas dominantes.

Fica evidente a necessidade de uma reflexão crítica dessas influências sobre as concepções de sucesso dos meninos. A dualidade entre o legado familiar e os ícones do capitalismo neoliberal destaca a tensão entre os valores tradicionais e as narrativas contemporâneas de sucesso. Isso levanta questões importantes sobre como as representações de masculinidade são construídas e internalizadas pelos jovens.

Diante deste cenário, há de se sublinhar que os meninos que compuseram a pesquisa, a partir dos resultados postos, ora tendem a aderir às teias de masculinidades hegemônicas, ora

tangenciam tipos de masculinidades menos inflexíveis, menos tradicionais, mais abertas à liberdade de gênero, o que rompe com as cadeias de comando da sociedade patriarcal.

As expectativas de gênero, especificamente os papéis referentes à masculinidade, podem exercer pressão sobre os homens para que estes se confinem e obedeçam às normas presumidas, ou seja, as rígidas condições as quais se espera de um homem desde seu nascimento. Esta espécie de “contrato de gênero” segue cobrando do homem, durante toda a vida, seus contundentes “juros”, cabendo ao gênero masculino aderência, adaptação, resignação, naturalização, fiscalização e reprodução/reprogramação desta sistemática, para que seja retroalimentada, de geração a geração.

Portanto, o menino já nasce com uma dívida – o dividendo patriarcal, pelo simples fato de ostentar o falo, o símbolo do poder masculino. Este poder requer artimanhas que inoculam na autoconcepção do “ser homem” uma persona teleguiada pelo próprio jogo de forças que controla e conserva a tradição: o patriarcado.

Em função deste retrato contundente da realidade, é possível atentar-se para o fato de que homens que internalizam o extremismo da masculinidade hegemônica, injetada e extravasada pelo sexismo/machismo, e que adotam comportamentos tóxicos/violentos como forma de afirmar sua masculinidade, podem ser mais propensos a cometerem crimes, incluindo homicídios/femicídios etc.

Além disso, a cultura do machismo internalizado pode normalizar, e até mesmo incentivar, performances de agressividade e tipos de violência como imperativos de conduta dimensionados pelo poder fálico como formas complexas de domínio.

Frigotto e Ciavatta (2011, p. 629) afirmam que a formação omnilateral está baseada no sujeito integral “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica”. Associada à formação física e intelectual, surge um indivíduo crítico e reflexivo, ciente de sua posição na realidade que o cerca. Ele não apenas mantém a capacidade de interagir com essa realidade, mas também se preocupa com sua própria formação como ser humano, indo além das preocupações puramente materiais (Freire, 1967).

Nessa perspectiva, em consonância com os resultados, a seção a seguir expõe o Produto Educacional (PE) decorrente da pesquisa, como premissa obrigatória e que complementa o compromisso para com a própria investigação.

5.3 “DOMINADORES DOMINADOS”? A MASCULINIDADE NA BERLINDA” –
SEMINÁRIO PARA O ENSINO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL

“*Dominadores Dominados?*” A MASCULINIDADE NA BERLINDA

Narciso Genuino
José Washington de Moraes Medeiros



Fonte: Canva

Ciclo de Palestras

SEMINÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E
INTEGRAL



**Narciso Genuino
José Washington de Moraes Medeiros**

Ciclo de Palestras
**SEMINÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E
INTEGRAL**

“Dominadores Dominados?”
A MASCULINIDADE NA BERLINDA

Produto Educacional submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, como requisito regimental advindo da pesquisa, para a obtenção do título de **MESTRE** em Educação Profissional e Tecnológica.



No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar.

(Connell, 1995, p. 205)

Sumário

1	FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	9
2	AOS LEITORES E LEITORAS: A IDEAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	11
3	REVESES DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA DIANTE DOS ENREDOS DE GÊNERO: PREÂMBULO CONCEITUAL.....	14
4	PROPAGAÇÃO DO CICLO DE PALESTRAS COMO SEMINÁRIO ESCOLAR SOBRE MASCULINIDADE: RECURSOS COMUNICACIONAIS.....	18
5	IDEAÇÃO DO PE COMO ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL: A UTOPIA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	20
5.1	<i>Palestra 1 (Preâmbulo): A PESQUISA SOBRE MASCULINIDADE COM OS MENINOS DA ESCOLA: SÍNTESE DE RESULTADOS.....</i>	20
5.2	<i>Palestra 1: DESCONSTRUINDO A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA.....</i>	24
5.3	<i>Palestra 2: MASCULINIDADES DIVERSAS E INCLUSIVAS.....</i>	29
5.4	<i>Palestra 3: EDUCAÇÃO PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS.....</i>	37
6	AVALIAÇÃO DO CICLO DE PALESTRAS “DOMINADORES DOMINADOS”: A MASCULINIDADE NA BERLINDA”	43
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
	REFERÊNCIAS.....	52
	APÊNDICE	53

Lista de Fotos

FOTO 1 -	O professor e mestrando Narciso Genuino dialogando com os próprios sujeitos da pesquisa.....	21
FOTO 2 -	O professor e mestrando Narciso Genuino apresentando a síntese sobre os resultados da pesquisa.....	21
FOTO 3 -	Momento da dinâmica de interação.....	24
FOTO 4 -	Falas compartilhadas.....	25
FOTO 5 -	Professor André Clementino de Lima discursando sobre masculinidade hegemônica.....	26
FOTO 6 -	Professor André Clementino de Lima concluído a palestra.....	27
FOTO 7 -	Petrônio Pereira da Silva discursão sobre o percurso histórico do patriarcado.....	29
FOTO 8 -	Professora Maria José Soares Genuino contextualizando o tema da palestra.....	38
FOTO 9 -	Professora Maria José Soares Genuino discutindo o conceito de gênero.....	39
FOTO 10 -	Professor José Washington de Moraes Medeiros fazendo intervenções.....	40

Lista de Figuras

• FIGURA 1 - Cartaz de divulgação do Ciclo de Palestras como seminário escolar.....	19
• FIGURA 2 - Discursão sobre o conceito histórico de patriarcado.....	30
• FIGURA 3 - Conceituando tipos de masculinidades	31
FIGURA 4 - Continuidade da discussão conceitual sobre tipos de masculinidades	31
FIGURA 5 - Destaque para a masculinidade negra como masculinidade subalterna.....	33
FIGURA 6 - Realce sobre a masculinidade afetiva	33
FIGURA 7 - Características associadas a homens e mulheres.....	38

Lista de Quadros

QUADRO 1 -	Sugestões de temas sobre gênero e sexualidade em eventos futuros.....	48
QUADRO 2 -	Sobre avaliação do ciclo de palestras como seminário escolar.....	48
QUADRO 3 -	Comentários e/ou sugestões sobre o evento	49

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 - Sobre a didática e a clareza de conteúdos referentes à palestra “Desconstruindo a masculinidade hegemônica”	43
GRÁFICO 2 - Sobre a didática e a clareza de conteúdos referentes à palestra “Masculinidades diversas e inclusivas”	43
GRÁFICO 3 - Sobre a didática e a clareza de conteúdos referentes à palestra “Educação para a desconstrução de estereótipos”	44
GRÁFICO 4 - Preferência do público pelo conteúdo das palestras	44
GRÁFICO 5 - Sobre a aplicabilidade do conhecimento adquirido nas palestras no cotidiano.....	45
GRÁFICO 6 - Pretensão em participar de futuros eventos sobre gênero e sexualidade.....	46
GRÁFICO 7 - Grau de satisfação com o ciclo de palestras.....	47

1 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – PE

FICHA TÉCNICA	
INDEXAÇÃO	DESCRIÇÃO
Título do PE	“ <i>Dominadores Dominados?</i> ” a masculinidade na berlinda”.
Autoria	Narciso Genuino José Washington de Moraes Medeiros
Origem	Pesquisa de Mestrado
Título da Dissertação	“ <i>Masculinidade Hegemônica?</i> ”: a concepção sobre masculinidade em meninos no ensino Médio Técnico-integrado e Integral
Instituição	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Programa de Pós-graduação	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
Área Capes	Ensino
Categoria	Seminário
Tipologia	Ciclo de palestras
Idioma	Português
País	Brasil
Cidade	Nova Cruz – Rio Grande Norte
Acesso	Irrestrito
Modalidade	Presencial
Disponibilidade	Virtual (<i>Online</i>)
Licenciamento	<i>Creative Commons</i> – Atribuição não comercial 4.0 internacional
URL	http://educapes.capes.gov.br
Área do conhecimento	Sociologia
Conteúdo transversal	Gênero e diversidade – masculinidade
Avaliação	Pelos sujeitos participantes (comunidade escolar)
Validação	Pela banca examinadora
Possibilidades de relações interdisciplinares	Linguagens e suas tecnologias: Literatura, Língua Portuguesa, Língua Inglesa etc. Ciências Humanas e suas tecnologias: História, Filosofia, Artes
Público-alvo	Docentes/discentes/agentes educacionais/gestores escolares
Nível formativo	Ensino Médio
Unidade seriada	1º, 2º e/ou 3º ano
RESUMO	
Este Produto Educacional (PE), intitulado “Dominadores Dominados? a masculinidade na berlinda”, é tipificado como “Ciclo de Palestras” (seminário escolar), cujo objetivo promover diálogos, no contexto do ensino de Sociologia, sobre a masculinidade hegemônica. O público-alvo foi composto de discentes e docentes da Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz – RN. O ciclo de palestras deu-se em dois (2) dias, iniciando com	

PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

a apresentação dos dados da pesquisa, seguido de três (3) palestras, contando com convidados/a com afinidade com os estudos de gênero na educação. Ao final, os/as participantes avaliaram o PE de maneira profícua, o que sinalizou a aceitação positiva da discussão por parte dos/as participantes, a cada dia de evento.

Palavras-chave	Gênero e sexualidade; masculinidade hegemônica; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Técnico-integrado e Integral.
Revisão linguística	Heloise Souza
Projeto gráfico e arte final	Narciso Genuino

Fonte: dados da pesquisa (2023).

2 AOS LEITORES E LEITORAS: A IDEAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) “Ciclo de Palestras (seminário escolar)” intitulado: “*‘Dominadores Dominados’? a masculinidade na berlinda*”, é parte da dissertação de mestrado, concebida como “*Masculinidade Hegemônica? a concepção sobre masculinidade em meninos no Ensino Médio técnico-integral*”, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal da Paraíba (ProfEPT/IFPB).

Conforme apregoa a tipologia do PE, trata-se de um ciclo de quatro palestras, na modalidade presencial, desenvolvido no auditório da Escola Estadual Rosa Pignataro, na sede do Município de Nova Cruz/RN, direcionado a discentes, docentes e demais agentes pedagógicos e sujeitos da comunidade escolar.

Sendo assim, este produto educacional tem o objetivo de promover diálogos sobre a masculinidade hegemônica, no contexto do ensino de Sociologia, à luz das teorias de Connell (1995), Kimmil (1998), Bento (2015), Bourdieu (2020), Carvalho, Andrade e Junqueira (2009), Lerner (2019), Connell e Messerschmidt (2013), dentre outras autorias.

No contexto escolar, o diálogo aberto fomentado por um ciclo de palestras sobre gênero e sexualidade pode desempenhar um relevante papel diante dos desafios utópicos da formação integral na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por conseguinte, isso pode colaborar para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, também incidindo no pensamento de docentes e demais profissionais da educação, o que possibilita reflexão e (re)adaptação de estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem. Além disso, contribui para a pedagogia de projetos por parte da gestão pedagógica, de acordo com as diferentes etapas do ciclo formativo no Ensino Médio técnico-integrado e integral.

Deste modo, está subjacente ao ciclo de palestras o firme propósito de debater sobre a masculinidade como um fenômeno de gênero multifacetado, constituído por identidades diversas e não somente centradas na rigidez cisheteropatriarcal. Assim, desafiando normas e estereótipos tradicionais, promovendo uma visão inclusiva, aberta e saudável à comunidade escolar.

Portanto, este produto educacional, devidamente aplicado e avaliado pelos sujeitos envolvidos, apresenta diversas perspectivas de masculinidade, visando desconstruir padrões rígidos e restritivos, respeitando a diversidade e a dignidade humana de forma autônoma.

O título do PE, em forma de pergunta (“*dominadores dominados?*”), instiga a curiosidade sobre os papéis de gênero, e alude ao fato de que o homem, agente histórico de

dominação hegemônica pelo poder fálico é, na verdade, um gênero domado pelas astúcias do patriarcado e seu jugo manipulador.

Assujeitado diante das manobras impostas pelo sistema para servir de “soldado aquartelado”, é historicamente subjacente à ideologia a qual lhe faz pensar que domina quando é dominado. O homem é, de fato, um mero “fiscal” do patriarcado que, por sua vez, o transforma muito mais em vítima do que em réu, nas cenas e enredos de gênero na vida cotidiana.

No Brasil, por exemplo, os altos índices de mortalidade por crimes violentos sofridos e praticados por homens, as taxas de mortes por doenças por câncer de próstata, os números de presos no sistema prisional, os recorrentes percentuais de suicídios etc., dimensionam o quanto o homem, encarnando a virilidade, a agressividade, a insensibilidade, a insanidade, a indiferença ao autocuidado, dentre outros estereótipos que são incutidos à masculinidade hegemônica, torna-se também algoz de si mesmo. Portanto, a suposta dominação é, via de regra, subserviência.

Este é um dos relevos que subjazem ao conteúdo do PE, no sentido de chamar atenção para um ideário de masculinidade que impulsiona a destruição de si mesmo e dos outros, na esperança utópica de espalharmos lampejos de compreensão e mudanças possíveis sobre uma difícil realidade de mundo, a qual nos responsabilizamos por sua transição/transformação.

Em termos práticos, o PE foi aplicado em dois dias na escola, cujas datas foram 14/09/2023 e 28/09/2023, momentos ímpares para a cultura institucional-escolar, uma vez que, historicamente, ainda não havia ocorrido na escola um evento com este propósito.

No primeiro dia, o professor e mestrando Narciso Genuino apresentou a síntese dos resultados da pesquisa sobre masculinidade, cuja coleta de dados foi feita com os meninos do Ensino Médio técnico-integrado e integral da referida escola.

Neste mesmo dia, ocorreu a primeira palestra, intitulada de “Desconstruindo a masculinidade hegemônica”, ministrada pelo professor de Sociologia da própria escola, André Clementino de Lima.

Já a segunda sessão do ciclo de palestras deu-se no dia 28/09, contando com dois momentos de diálogos. No primeiro, o arquivista do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife, Ms. Petrônio Pereira da Silva, ministrou uma fala sobre “Masculinidades diversas e inclusivas”; no segundo instante, a reflexão ficou a cargo da professora Ms. Maria José Soares Genuino, da Escola Municipal Deputado Marcio Marinho, de Nova Cruz – RN, que palestrou sobre “Educação para a desconstrução de estereótipos”. Este dia também contou com a presença do orientador da pesquisa, Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros, do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa.

Vale registrar que os dois dias do evento contaram com a massiva presença do corpo discente da escola, notadamente, do Ensino Médio técnico-integrado e integral, como também de docentes e servidores/as técnico-administrativos/as da escola. Ao final, os/as discentes responderam à avaliação do PE, cujos dados serão expostos mais adiante neste texto.

Prosseguiremos, pois, com o relato das referidas atividades, o registro de memórias do evento e sua efetivação como produto educacional da pesquisa, iniciando pelas informações sobre a ficha técnica de identificação do PE, seguidas das articulações teórico-conceituais que subsidiaram o evento. Posteriormente, falaremos sobre a divulgação do ciclo de palestras na comunidade escolar e demais ações.

As etapas de desenvolvimento do produto educacional como Ciclo de Palestras (seminário escolar) sobre gênero (masculinidade) foram devidamente descritas como registro de memória. Tal registro perpassa pelas etapas de aplicação do PE na escola, de modo que suas reminiscências podem ser acessadas como documento original sobre o acontecimento.

3 REVESES DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA DIANTE DOS ENREDOS DE GÊNERO: PREÂMBULO CONCEITUAL

Na complexa teia das relações sociais, as concepções de masculinidade hegemônica, androcentrismo e gênero emergem como elementos intrinsecamente interligados, desempenhando papéis cruciais na construção e interpretação das identidades bem como das relações de poder.

Esses conceitos, entrelaçados por definições culturalmente construídas e normas arraigadas, exercem um impacto profundo na forma como os indivíduos se percebem e interagem nas formações societárias.

Nesse contexto, explorar a natureza desses conceitos e suas interconexões revela-se fundamental para o entendimento sobre as dinâmicas subjacentes que moldam nossa compreensão de gênero e suas manifestações na vida cotidiana.

Nesse aspecto, a masculinidade hegemônica refere-se ao conjunto de características, comportamentos e papéis tradicionalmente associados à figura masculina dominante em uma determinada cultura ou sociedade. Essa ideia de masculinidade é construída em torno de valores como a força física, assertividade, controle emocional e liderança, frequentemente relegando a expressão de vulnerabilidade, cuidado e outros traços considerados “femininos”. A esse respeito, Bourdieu (2020, p. 24) afirma que:

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no próprio lar, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, as atividades do dia, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.

Assim, o trabalho de refletir sobre masculinidade engloba as diferentes dinâmicas de gênero, que determinam as regras e suas predominâncias para traços, performances e comportamentos masculinos.

Nesse contexto histórico e sociocultural, moldado pela dinâmica de poder, surge a tendência de destacar a separação e a subestimação do gênero feminino. Dessa forma, como afirmado por Santos (2007, p. 136),

a masculinidade hegemônica é aquela, específica em cada sociedade, que, acima de tudo, coloca o homem em uma situação nitidamente superior em termos de poder social em relação às mulheres, gerando uma dominação e uma subordinação não só em relação às mulheres especificamente, mas a tudo o que possa ser associado ao ‘feminino’ (incluindo aqui os homossexuais).

Em outro olhar sobre o fenômeno, Connell (1995) apresenta uma perspectiva instigante ao destacar que a experiência da interação global está dando origem a novas manifestações de masculinidade hegemônica. Ele enfatiza que “as condições para a hegemonia estão mudando, com o crescimento do feminismo mundial, a estabilização de novas formas de sexualidade e a criação de uma economia global” (Connell, 1995, p. 193).

Em outro ponto de partida, Kimmel (1998) demonstra que as concepções de masculinidade diferem de uma cultura para outra, como também ao longo de diferentes períodos históricos. Em outras palavras, não é viável perceber a masculinidade como uma entidade estática e homogeneamente global, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos flexíveis em constante evolução.

Por seu turno, o androcentrismo é um viés de pensamento centrado no ponto de vista masculino, através do qual perspectivas, necessidades e experiências dos homens são consideradas como a “medida-padrão”, enquanto as experiências das mulheres e de outros gêneros plurais são subestimadas, marginalizadas ou até mesmo invisibilizadas. Essa mentalidade pode ser vista em várias esferas socioculturais, desde a literatura até as políticas públicas etc., perpetuando uma visão de mundo distorcida e desequilibrada. Bourdieu (2020), afirma que a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar.

Historicamente, a perspectiva de mundo centrada no androcentrismo solidifica-se como algo intrínseco à natureza existencial dos gêneros, sobrepondo a masculinidade como parâmetro. Ao longo do tempo e do espaço, esta perspectiva foi estabelecida como condição, imposição, ordem, a partir das quais não seria tolerável questionamento, contravenção, desrespeito. O androcentrismo ratifica-se como verdade incontestável e indiscutível, pautada nas distinções biológicas entre os sexos e as sexualidades, como testemunhas para a sua legitimidade.

Citando Foucault, Costa (2018, p. 501) esclarece o seguinte sobre sexo e sexualidade:

[...] a proliferação de discursos sobre o sexo, mais do que puramente um fenômeno quantitativo, serve para uma regulação do sexo e da sexualidade por meio de discursos úteis e públicos. Busca-se subjugar os corpos e controlar as populações através desses discursos, que não reprimem o sexo, e sim o valorizam, fazendo com que o sexo ocupe uma posição de segredo, ao mesmo tempo em que definem o que é natural e aceitável, e o que não o é. Existe uma polícia do sexo, que busca uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora.

Em outro instante, citando Preciado, Costa (2018) fala em “biopoder”, o que equivale à suplantação do androcentrismo como parâmetro de gênero a partir da masculinidade, haja vista seu fundamento puramente biologizante. “[...] o biopoder possibilita o cálculo técnico da vida em termos de população. Todos esses discursos sobre o sexo (religioso, científico, médico) são construídos visando o exercício desse biopoder, sendo, assim, não naturais (Costa, 2018, p. 501).

Nesses termos, conforme Bento (2015, p. 108), o patriarcado, alicerçado na ideia de “homem com ‘H’ maiúsculo”, ocupa o centro de todas as coisas. Dessa forma, opera-se como organização sociocultural, pela qual se criou a masculinidade hegemônica, baseada na segregação em termos financeiros, intelectuais, sociais e afetivos entre os gêneros, tendo a masculinidade como paradigma.

Sob o prisma da relação “tradicional-moderno”, as transformações na identidade masculina consistem na dissociação entre os valores com que os homens foram socializados primariamente (identificados como tradicionais, que estabelecem posições fixas, assimétricas e hierarquizadas para os gêneros dentro da estrutura social) e os valores que foram sendo incorporados ao longo de suas vidas (identificados com a igualdade, simetria, liberdade entre os gêneros). Isso gera uma descontinuidade socializatória à medida que foram socializados para estruturarem suas ações de acordo com uma identidade masculina baseada na competição, na agressividade, na violência, na repressão dos sentimentos.

Com isso, podemos afirmar que a noção de gênero é operada como marcador social, uma vez que sua (re)apropriação influencia diretamente a posição de um indivíduo. Além disso, é imperativo considerar como essas dissociações impactam socialmente, de maneira positiva ou negativa, a formação de uma estrutura que engloba a expressão de identidades, tanto femininas quanto masculinas. Essa reflexão abrange a sociedade de forma global e compreende como esses padrões operacionalizam seus raios de ação (Bento, 2015).

Dessa forma, estabelece-se que o comportamento entre os gêneros não é inato, mas sim resultado das influências sociais. Em outras palavras, ninguém nasce com um comportamento “natural”, ou seja, o androcentrismo programa e predefine o comportamento

entre os gêneros a partir dos interesses da sociedade patriarcal. É assim que se regula a concepção sobre o que constitui um comportamento apropriado para cada gênero. Sobre essa questão, Bento (2015, p. 51) argumenta que “ninguém nasce com os atributos comportamentais do gênero masculino e do gênero feminino, cada sociedade elabora formas para definir padrões comportamentais para cada gênero”.

Conforme aponta Connell (1995), o conceito de gênero vai além do viés tradicional sobre as estruturas dos papéis sociais ou da biologia reprodutiva. Tal conceito representa uma organização intrincada que abrange instâncias como o Estado de direito, a família, a igreja, a dimensão da sexualidade etc. As diferentes expressões de masculinidade estão inseridas nas artes(manhas) deste emaranhado de tecituras de complexas relações, porém, matizadas pela polarização androcêntrico-patriarcal que preconiza a masculinidade hegemônica como suprema em detrimento de outras manifestações da masculinidade.

Para seguir em direção a uma sociedade mais justa no que concerne à equidade de gênero, é crucial desafiar a masculinidade hegemônica e o androcentrismo, bem como reconhecer e respeitar a diversidade de identidades diante dos espectros de gênero.

Isso envolve repensar os padrões normativos e hierarquizados pré-concebidos sobre os corpos e os comportamentos atribuídos ao “ser homem” e ao “ser mulher”, promovendo uma cultura de respeito e empoderamento, independente da identidade sexual e/ou de gênero. A educação e o ensino-aprendizagem são bases fundamentais no processo de diálogo e conscientização da (des)construção tradicional-patriarcal sobre as (im)posições de gênero, abrindo espaço para a assunção do “paradigma das diferenças” que subsidia a nova ordem global da revolução de gênero e sexualidade.

Diante disso, apresentaremos os caminhos trilhados pela aplicação do PE, inicialmente socializando com a comunidade escolar os resultados da própria pesquisa, cuja coleta de dados deu-se com os meninos do Ensino Médio técnico-integrado e integral, da Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz – RN.

4 PROPAGAÇÃO DO CICLO DE PALESTRAS COMO SEMINÁRIO ESCOLAR SOBRE MASCULINIDADE: RECURSOS COMUNICACIONAIS

Inicialmente, para o planejamento do seminário escolar, foi necessário pensar sobre a lógica e logística do evento referente aos seguintes fatores:

- ✓ Divulgação do evento: cartaz;
- ✓ Local: Auditório da Escola Estadual em Tempo Integral Rosa Pignataro;
- ✓ Data: 14 e 28 de setembro de 2023;
- ✓ Público-alvo: alunos e alunas do Ensino Médio técnico-integrado e integral, docentes e demais agentes da comunidade escolar;
- ✓ Quantitativo de participantes: 120 pessoas;
- ✓ Duração de cada apresentação/palestra: 1 hora;
- ✓ Recursos disponíveis: sistema amplificado de som, microfone, *data show* e *notebook*.

Diante disso, no que concerne à propagação/divulgação do evento à comunidade escolar, foi criado um cartaz digital (*flyer*), uma espécie de filipeta (panfleto) em forma de anúncio, com o intuito de disseminar a comunicação sobre o ciclo de palestras como seminário escolar.

A peça de divulgação foi devidamente impressa em cores e afixada nos murais físicos da escola uma semana antes do evento com o propósito de divulgar ao máximo ciclo de palestras à comunidade escolar.

Além disso, também foi feita a divulgação em cada sala de aula do Ensino Médio técnico-integrado e integral, como forma de precisar, situar e personalizar a comunicação. Além disso, o *flyer* também foi encaminhado por aplicativos de mensagens digitais e instantâneas, individual e grupal, não somente para discentes, como também docentes e demais agentes da educação escolar.

As especificidades Cartaz de divulgação, suas criações e nuances, podem ser vislumbradas na Figura 1.

Figura 1 - Cartaz de divulgação do Ciclo de Palestras como seminário escolar

SEMINÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL PROMOVIDO PELO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

Ciclo de Palestras

PROFEPT

**“DOMINADORES DOMINADOS?”
A MASCULINIDADE NA BERLINDA”**

EVENTO GRATUITO

14 E 28 DE SETEMBRO - 08:20H AS 11:00H

LOCAL: AUDITÓRIO DA ESCOLA ESTADUAL ROSA PIGNATARO



ORGANIZADORES:
MESTRANDO NARCISO GENUINO
PRFº DRº JOSÉ WASHINGTON DE MORAIS MEDEIROS

PALESTRANTES


NARCISO GENUINO


ANDRÉ CLEMENTINO DE LIMA


PETRÔNIO PEREIRA DA SILVA


MARIA JOSÉ SOARES GENUINO

RUA PROFº REGINALDO DE OLIVEIRA, Nº 250 - BAIRRO SÃO SEBASTIÃO - NOVA CRUZ/RN

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Diante do panfleto posto, é possível perceber a precisão das informações sobre o evento, incluindo fotos das pessoas palestrantes que participaram das sessões: Narciso Genuino, André Clementino de Lima, Petronio Pereira da Silva e Maria José Soares Genuino, respectivamente.

Posto isso, nas páginas que se seguem, abordaremos os desdobramentos das palestras, bem como sua mobilização e repercussões na comunidade escolar.

5 IDEIAÇÃO DO PE COMO ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO E INTEGRAL: A UTOPIA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Nesse contexto, a ideia central é promover uma articulação que transcenda as fronteiras tradicionais do ensino, promovendo uma educação que seja holística e omnilateral. A utopia da formação omnilateral busca integrar não apenas os aspectos técnicos e acadêmicos, mas também incorporar uma abordagem sensível e inclusiva em relação às questões de gênero. Dessa forma, as palestras surgem como um instrumento que visa não apenas transmitir conhecimentos, mas também moldar uma compreensão mais ampla e equitativa das dinâmicas de gênero, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente.

PALESTRA 1 (PREÂMBULO)

A pesquisa sobre masculinidade com os meninos da escola: síntese de resultados

Na primeira sessão, como *feedback* aos próprios sujeitos da pesquisa bem como à comunidade escolar, foram apresentados os resultados da pesquisa que originou o PE. A coleta de dados foi feita com meninos da escola, uma estratégia para situar o fenômeno no terreno prático do estudo e, ao mesmo tempo, corresponder à responsabilidade socioética em relação ao próprio campo.

Assim, em termos práticos, no dia 14 de setembro de 2023, às 8:20, no auditório da Escola Estadual em Tempo Integral Rosa Pignataro, iniciou-se o Ciclo de Palestras: “*Dominadores dominados? a masculinidade na berlinda*”, coordenado pelo professor e mestrando ProfEPT/IFPB Narciso Genuino. Esta primeira etapa do evento reuniu em torno de 120 (cento e vinte) alunos/as do Ensino Médio técnico profissionalizante, além de professores/as da escola. No primeiro instante, foi apresentada a síntese dos resultados da pesquisa, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal da Paraíba – ProfEPT.

Foto 1 – O professor e mestrando Narciso Genuino dialogando com os próprios sujeitos da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O professor Narciso, após acolher o público, iniciou sua apresentação fazendo uma breve introdução acerca da temática sobre gênero, especificamente com foco em masculinidade, situando conceitos como masculinidade hegemônica, androcentrismo e gênero.

Durante a explanação, houve uma boa interação entre os/as alunos/as e o palestrante por meio de intervenções/dúvidas sobre a representação sociocultural a respeito da masculinidade. Os/as alunos/as mostraram-se animados e dialogaram de forma produtiva sobre o tema, demonstrando seus posicionamentos, bem como refletindo sobre a “divisão do trabalho na realidade da ordem social” (Bourdieu, 2020, p. 26).

Foto 2 – O professor e mestrando Narciso Genuino apresentando a síntese sobre os resultados da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao socializar os dados que foram coletados ao longo da pesquisa, o professor Narciso descreveu e interpretou alguns resultados, salientando a necessidade/tendência contemporânea na (des)construção da masculinidade.

Os/as professores/as presentes consideraram o evento como uma iniciativa muito importante para a escola e o público, cujas discussões são pertinentes e esclarecedoras para o ambiente escolar e, conseqüentemente, para a sociedade.

PALESTRA:
DESCONSTRUINDO A
MASCULINIDADE
HEGEMÔNICA

1



equidade
de
gênero

PALESTRA 1:*Desconstruindo da masculinidade hegemônica*

A primeira palestra, intitulada “*Desconstruindo a masculinidade hegemônica*”, foi ministrada pelo Professor André Clementino de Lima, que fez uma reflexão profícua sobre o padrão dominante de masculinidade que permeia a sociedade patriarcal.

André Clementino de Lima tem formação em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, onde se destacou com o projeto “amigos da sabedoria”. Atualmente, é professor de Filosofia e Sociologia na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN, e na Escola Estadual de Ensino Médio Efigênio Leite, em Borborema/PB.

Na palestra citada, foi enfatizada a necessidade de reconhecer que as normas reguladoras as quais definem e fiscalizam o que é “ser homem” também determinam prescrições normativo-reguladoras para outros gêneros. Isto é, não atingem apenas os homens, como também determinam a composição e as relações de gênero no terreno sociocultural dos enredos patriarcais.

Com isso, faz-se oportuno promover a luta em favor da saúde nas relações de gênero, partindo do que enfatiza Connell (1995, p. 189):

Se o gênero é um produto histórico, então, ele está aberto à mudança histórica. É a isso que nos referimos quando falamos de política do gênero. Se quisermos que essa mudança se torne consciente e aberta ao controle democrático, então, precisamos saber como o gênero é moldado e como ele pode ser re-moldado.

Assim, ao questionar e desafiar o modelo hegemônico que emoldura os gêneros, buscase abrir caminhos para uma compreensão mais inclusiva e respeitosa sobre masculinidade, promovendo equidade de gênero e liberdade de expressão para todos.

Dessa forma, o professor André iniciou a palestra “desconstrução da masculinidade hegemônica” com uma dinâmica envolvendo os/as presentes, convidando-os/as a se levantarem. Também foi solicitado que dessem as mãos às pessoas ao lado, convidando-as a expressarem gratidão por estarem ali naquele momento. Essa atividade proporcionou um momento descontraído e foi bem recebida pelos/as participantes.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em seguida, o professor-palestrante promoveu interações com o público, encorajando as pessoas a compartilharem seu conhecimento prévio sobre o tema, gerando contribuições efetivas, como também polêmicas oportunas.

Foto 4 – Falas compartilhadas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O professor continuou a palestra abordando o tema do padrão predominante de masculinidade, citando autores como Kimmel (1998) e Connell (1995). Foi enfatizado o quanto o padrão de comportamento e identidade masculino é socialmente dominante e amplamente aceito como ideário histórico e sociocultural de gênero. Refletiu-se o fato de que a sociedade patriarcal impõe normas rígidas e restritivas para definir o que significa “ser homem”, incluindo características como força física, virilidade, agressividade, controle emocional e busca pelo sucesso financeiro.

O palestrante também discutiu as perspectivas relacionadas à masculinidade hegemônica, incluindo a estratificação social, os princípios de gênero e a estrutura patriarcal. Ele destacou que a masculinidade hegemônica é um modelo limitado e prejudicial, o qual exclui os homens que não se enquadram nas expectativas prescritivas que determinam os corpos e os comportamentos. Isso leva a estereótipos, desequilíbrio de poder e submissão.

Foto 5 – Professor André Clementino de Lima discursando sobre masculinidade hegemônica



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O professor também abordou as consequências da masculinidade restritivo-patriarcal, destacando que esta não afeta apenas a vida individual dos homens, mas também perpetua a desigualdade de gênero em níveis sociais. A pressão para cumprir as obrigações impostas ao gênero masculino pode levar a problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão, isolamento e baixa autoestima.

A superioridade masculina é a norma que oprime mulheres e pessoas de gêneros não conformes às normatizações postuladas pelo patriarcado. Portanto, é crucial promover uma

masculinidade mais inclusiva, diversa e saudável, que permita a liberdade de expressão e a equidade de gênero.

Neste instante, a reflexão voltou-se à necessidade de desconstruir a masculinidade hegemônica como conquista necessária à abertura de espaços para outras formas de expressão do gênero masculino. A discussão também ensejou o combate à desigualdade de gênero e às formas de opressão contra grupos minoritários que não se enquadram nos preceitos de gênero e sexualidade impostos pela masculinidade hegemônica.

O professor André Clementino concluiu a palestra enfatizando a importância de abrir espaço para a inclusão e para a desconstrução da masculinidade hegemônica na sociedade contemporânea.

Foto 6 – Professor André Clementino de Lima concluindo a palestra



Fonte; dados da pesquisa (2023).

Em consequência à memória sobre a aplicação do PE, avançamos para a segunda palestra do seminário escolar, conforme a programação do evento.

*PALESTRA:
MASCULINIDADES
DIVERSAS E
INCLUSIVAS*



PALESTRA 2: *Masculinidades diversas e inclusivas*

A palestra ministrada por Petrônio Pereira da Silva abordou o tema “masculinidades diversas e inclusivas”. O palestrante é mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal da Paraíba (ProfEPT/IFPB). Possui Bacharelado em Arquivologia (UEPB) e Especialização em Docência em Gestão de Documentos e Informações. Atua como Arquivista no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Recife. É atuante em programas de Pesquisa e Extensão nas áreas de Comunicação e Cultura, com experiência em projetos nas áreas de cineclubes e fotografia, bem como desenvolve pesquisas sobre gênero, negritude e sexualidade.

Durante sua apresentação, o palestrante discutiu o contexto histórico do patriarcado, a partir de autores como Connell (1995) e Lerner (2019).

Foto 7 – Petrônio Pereira da Silva na discussão sobre o percurso histórico do patriarcado



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Algumas passagens da palestra proferida por Petrônio mereceram destaque, tendo em vista que impactaram o público, a exemplo das ilustrações que se seguem.

Figura 2 - Discussão sobre o conceito histórico de patriarcado

CONTEXTO HISTÓRICO

- O **patriarcado** é um sistema social baseado em uma cultura, cujas estruturas e suas relações são centradas na figura do **homem branco e heterossexual**, o qual desfruta de uma posição de **privilégios** e dos **poderes sociais, políticos e econômicos**.
- Nesse modelo de sociedade, o **homem é o que detém o exercício do poder**, a autoridade moral e o controle dos valores e sentidos, exercendo o domínio, opressão e exploração.



Fonte: adaptado de Petrônio Pereira da Silva como dados da pesquisa (2023).

O palestrante destacou que os movimentos de liberação das mulheres, dos gays e dos homens na década de 1970 despertaram a conscientização sobre a necessidade de mudar as relações de gênero e superar séculos de opressão por parte do patriarcado-(Connell, 1995). Ele ressaltou que a mudança de pensamento sobre o gênero é irreversível, e que as sexualidades do século XXI estão se tornando cada vez mais diversas.

Petrônio apresentou dados estatísticos sobre a violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, no Brasil, a partir da Rede de Observatórios da Segurança (2022). Com isso, o palestrante destacou que os casos de feminicídio e outras violências contra as mulheres ocupam as duas primeiras posições no ranking pelo segundo ano consecutivo. Além disso, o Relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB) revelou a ocorrência de uma morte violenta de pessoas LGBTQIAPN+ a cada 34 horas no Brasil, em 2022.

Petrônio ainda abordou a questão do sistema penitenciário brasileiro, observando que cerca de 95% dos detentos são homens, sendo, em sua maioria, negros. Ele destacou que, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2022, houve um aumento significativo no número de negros encarcerados, representando 68,2% do total.

Na segunda parte da palestra, foi discutido o conceito de masculinidade de acordo com Connell (1995), incluindo os seguintes tipos: masculinidade hegemônica, masculinidade cúmplice, masculinidade subordinada e masculinidade marginalizada.

Figura 3 – Conceituando tipos de masculinidades

TIPOS DE MASCULINIDADES

“[...] a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (CONNELL, 1995, p. 188).

- **Hegemônica:** é a forma dominante e idealizada de masculinidade em uma sociedade e momento específicos, detém o maior poder e prestígio. Associada a características como força física, sucesso financeiro, assertividade e autoridade.
- **Cúmplice:** se beneficia do sistema patriarcal e contribui para a desigualdade de gênero, mesmo sem ser totalmente hegemônica. Homens com essa masculinidade não praticam diretamente a opressão, mas são coniventes com as relações de poder entre gêneros.



Théo – Vai Na Fé



Tenório e Alcides – Pantanal

Fonte: adaptado de Petrônio Pereira da Silva como dados da pesquisa (2023).

Ainda sobre esta mesma discussão, o palestrante continuou a refletir sobre tipos de masculinidade, conforme a ilustração que se segue.

Figura 4 – Continuidade da discussão conceitual sobre tipos de masculinidades

TIPOS DE MASCULINIDADES

- **Subordinada:** se refere às formas de masculinidade marginalizadas ou oprimidas em comparação à hegemônica, geralmente associada a homens que não seguem expectativas tradicionais de gênero (homossexuais), são estigmatizadas e consideradas inferiores ou inadequadas.
- **Marginalizada:** abrange formas de masculinidade desvalorizadas ou marginalizadas na sociedade, não apenas em relação à hegemônica. Vivenciadas por homens que enfrentam discriminação por características além do gênero, como raça, classe social e deficiência etc.



Kelvin e Ramiro – Terra e Paixão

Fonte: adaptado de Petrônio Pereira da Silva como dado da pesquisa (2023).

Petrônio argumentou que há tipos de masculinidade os quais desafiam as normas tradicionais, bem como os estereótipos de gênero. Neste ângulo, o palestrante ilustrou a fala com exemplos de personagens de filmes, séries e programas de TV que representam diferentes performances de masculinidades.

Nesse contexto, foi exibido o curta “Masculinidade tóxica, violência doméstica e machismo”, coproduzido pelo Quebrando o tabu e o canal GNT, tematizando a masculinidade tóxica, a violência doméstica e o machismo, revelando de maneira impactante as consequências nefastas do sexismo na sociedade contemporânea. A produção audiovisual utiliza histórias reais e depoimentos para destacar tais problemas de gênero e suas repercussões.

O palestrante enfatizou que a representação da masculinidade negra na mídia muitas vezes está associada à violência, como o personagem “Zé Pequeno”, no filme “Cidade de Deus”, interpretado pelo ator Douglas Silva, ou o “Sabiá”, personagem da novela “A força do querer”, por Jonathan Azevedo. Entretanto, há também produtos audiovisuais que protagonizam narrativas positivas a personagens negros, a exemplo do filme “Pantera negra” e da série brasileira “Mister Brau”.

Figura 5 – Destaque para a masculinidade negra como masculinidade subalterna.



Fonte: adaptado de Petrônio Pereira da Silva como dados da pesquisa (2023).

O palestrante também refletiu sobre a masculinidade paterna, citando Julius, de “Todo mundo odeia o Chris”, e o curta “*Hair Love*”, que mostra pais preocupados com o bem-estar de seus filhos, quebrando estereótipos de pais duros e violentos.

Além disso, Petrônio falou sobre a masculinidade afetiva, exemplificada por Bento, na novela “Sangue Bom”, que demonstra sensibilidade e conexão com a natureza. Ele também tematizou a masculinidade *queer*, representada por personagens que desafiam as normas tradicionais de gênero, como Ivan e Felix, nas novelas “A força do querer” e “Amor à vida”, respectivamente.

Figura 6 – Realce sobre a masculinidade afetiva

MASCULINIDADE AFETIVA

Bento (Sangue Bom) - Interpretado por Marco Pigossi, Bento é um personagem que demonstra características de uma masculinidade mais sensível e voltada para a natureza. Ele é um florista e ativista ambiental, desafiando os estereótipos tradicionais de masculinidade ao mostrar uma conexão profunda com a natureza e a arte floral.



Fonte: adaptado de Petrônio Pereira da Silva como dados da pesquisa (2023).

Por fim, Petrônio recomendou ao público algumas produções audiovisuais para reflexão sobre masculinidade, como “A máscara em que você vive”, “*Moonlight: sob a luz do luar*” e “O silêncio dos homens”.

Alguns links têm acesso gratuito pelo YouTube, enquanto outros estão em outras plataformas e podem ser acessados:

1. Masculinidade tóxica, violência doméstica e machismo | Quebrando o Tabu – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uiFjHFeqsM0>
2. O Silêncio dos Homens. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=389s>
3. A máscara em que você vive. Netflix, 2017 – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PQbIkhDiE7M>
4. *Moonlight: sob a luz do luar*. HBO Max, 2016 – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1mhOkt9qmBs>
5. Close. Mubi, 2022. Trailer Oficial – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SupPHaRUebU>

6. Tomboy. Telecine, 2011. Trailer disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=czDuT1AhuT8>
7. Os Iniciados. Mubi, 2017. Trailer (lançamento Brasil) disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=FKb3lKvL3fk>

Nesse aspecto, Petrônio concluiu a fala com a seguinte mensagem:

“Romper as barreiras do patriarcado é libertar-se das amarras invisíveis, trilhando um caminho de igualdade, onde cada voz ecoa com a mesma força e coragem” (Silva, 2023).

Em virtude disso, uma das aprendizagens a partir da palestra foi o respeito à individualidade de cada pessoa. Ao reconhecer e respeitar as múltiplas formas das masculinidades, promove-se a equidade de gênero, a valorização das experiências diversas e a criação de espaços seguros e inclusivos para todos/as. Isso contribui para o fortalecimento das identidades masculinas, para a desconstrução de estereótipos e para a construção de relações mais saudáveis e igualitárias.

A seguir, encontra-se o registro de memória da última palestra, que versou sobre a “educação para a desconstrução de estereótipos”.

**PALESTRA:
EDUCAÇÃO PARA A
DESCONSTRUÇÃO
DE ESTEREÓTIPOS**

3



Fonte: Canva

PALESTRA 3:*Educação para a desconstrução de estereótipos*

A palestra “Educação para a desconstrução de estereótipos” ficou a cargo da Professora Maria José Soares Genuino. Ela roteirizou, dentre outros aspectos teóricos, estratégias educacionais a fim de promover espaços seguros para discussões abertas e inclusivas sobre a masculinidade hegemônica, a partir dos quais os/as participantes puderam compartilhar livremente suas experiências e perspectivas.

A palestrante citada é funcionária pública municipal de Nova Cruz/RN, professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com Especialização em Leitura e Produção de Texto (UEPB). É bacharela em Serviço Social, com Especialização em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesas de Direitos, pela Universidade União Norte do Paraná (UNOPAR). É mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (ProfLETRAS/UFPB).

Durante sua apresentação, a Profa. Maria José interagiu de forma calorosa com o público, através de dinâmicas de aproximação e desenvoltura, com abraços, apertos de mão, além de conduzir as pessoas para vocalizarem gratidão pela presença e pela troca de conhecimentos naquele momento.

Foto 8 - Professora Maria José Soares Genuino contextualizando o tema da palestra



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Para fundamentar sua apresentação, a professora referenciou diversos/as autores/as sobre a temática, como Bourdieu (2020), Carvalho, Andrade e Junqueira (2009), Louro (2014), Carvalho, Andrade e Menezes (2003).

Ela começou destacando a influência da cultura sobre a maneira como percebemos o mundo e como associamos o sexo das pessoas às ideias equivocadas de masculinidade e feminilidade. Ainda neste campo, ressaltou que esse tipo de associação dificulta a percepção das diversas formas de masculinidade e feminilidade que vão além das concepções hegemônicas.

A palestrante apresentou características clássicas associadas a homens e mulheres, tanto em termos biológicos quanto culturais. Tais características exemplificaram como determinados aspectos de gênero são tradicionalmente predefinidos pelo poder patriarcal.

Figura 7 - Características associadas a homens e mulheres



Fonte: adaptado de Maria José Soares Genuino como dados da pesquisa (2023).

- ✓ Sexo:
 - Homem: possui características biológicas masculinas.
 - Mulher: possui características biológicas femininas.
- ✓ Cultura:
 - Homem: atributos como força, rudeza e racionalidade.
 - Mulher: atributos como delicadeza, sensibilidade e intuição.

Posteriormente, a palestrante discutiu o conceito de gênero conforme Bourdieu (2020), ressaltando que os papéis são socialmente atribuídos aos indivíduos com base em seu sexo.

Foto 9 - Professora Maria José Soares Genuino discutindo o conceito de gênero



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Foram exploradas também diversas desigualdades nas relações de gênero, abordando questões como patriarcalismo, divisão sexual do trabalho, diferenças entre ideologia de gênero e estudos de gênero, bem como a importância do feminismo para problematizar o patriarcado.

Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) também foram citados para enfatizar que a iniquidade de gênero não se limita à discriminação direta contra mulheres, mas abrange a desvalorização das expressões femininas em uma cultura androcêntrica.

Durante a palestra, houve interação com o público, incluindo contribuições do Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros, o qual destacou como o estado do Rio Grande do Norte desafia os estereótipos de masculinidade, visto que tem uma geração de mulheres símbolo de resistências desbravadoras, como Alzira Soriano e Nísia Floresta. Outros membros da plateia também falaram sobre as conquistas das mulheres ao longo da história, como o direito ao voto.

Foto 10 - Professor José Washington de Moraes Medeiros fazendo intervenções



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A palestrante ainda comentou, enquanto professora de Língua Portuguesa, sua posição a respeito do uso de linguagem neutra como forma de inclusão linguística, a exemplo de “todes”.

Prosseguindo, a professora fez questão de falar sobre “ideologia de gênero”, conforme Junqueira (2022), pois o autor expõe que o machismo, a misoginia, a cultura do estupro e outros imperativos de conduta sexistas são os verdadeiros achados sobre a ideologia de gênero. Na prática, segundo Junqueira (2022), esse termo representa uma contraofensiva por parte de alas político-conservadoras para macular a importância dos estudos de gênero e da educação sexual diante da problematização da masculinidade hegemônica e do empoderamento de gêneros plurais.

Diante desse cenário, a palestrante trouxe algumas sugestões de conteúdos adicionais para a reflexão sobre o assunto:

1. Homem vestindo saia no Japão – Disponível em:
<https://www.japaoemfoco.com/moda-no-japao-homens-de-saia/>
2. Modas de subculturas – Disponível em:
<http://www.modadesubculturas.com.br/2010/09/homens-desaiia.html>
3. Homens vestindo saia na Escócia – Disponível em:
<https://www.brasileiraspelomundo.com/os-homens-usam-saia-naescocia151939867>
4. Mulher na Engenharia – Disponível em:
<https://blogdaengenharia.com/secoes/colunistas-blog-daengenharia/serengenhaira-ser-mulher/>

5. Culturas não-binárias – Disponível em:
<https://www.360meridianos.com/especial/culturas-identidadesde-genero-nao-binarias>
6. Culturas não-binárias – Disponível em: <https://orientando.org/listas/lista-de-generos/nao-binarie/>
7. Culturas não-binárias – Disponível em: <https://orientando.org/listas/lista-de-generos/nao-binarie/>
8. Culturas não-binárias – Disponível em:
<https://www.hypeness.com.br/2021/09/nao-binario-culturas-nasquais-ha-outras-formas-de-vivenciar-o-genero-para-alem-do-binario/>
9. Manual de defesa contra a censura nas escolas – Disponível em:
www.manualcontraacensura.org.br
10. Dicas de planejamentos sobre as relações de gênero – Disponível em:
<https://lunetas.com.br/onu-mulheres-planos-aula/>

Para concluir, a professora Maria José citou Figueiredo (2021, p. 18), ratificando como as articulações sobre gênero e poder promovem desigualdade entre os sexos:

As relações de gênero estão estritamente ligadas às relações sociais de poder entre homens e mulheres, construídas por meio das diferenças percebidas entre os sexos. Esse tipo de relação desigual é construído antes mesmo da entrada do indivíduo no ambiente escolar e é reforçado por meio de discursos e práticas que privilegiam um sexo sobre outro, contribuindo assim para a construção da identidade sexual de meninas e meninos.

Ademais, a palestrante destacou que as escolas devem pensar em estratégias para identificar e desafiar as construções culturais que promovem estereótipos de gênero, com o objetivo de promover a conscientização e a transformação para uma sociedade mais igualitária e inclusiva em termos de gênero.

Em virtude disso, foi posto como é fundamental que instituições escolares criem espaços inclusivos com o objetivo de promover a equidade de gênero na escola e na sociedade. Esses ambientes devem oferecer oportunidades de fala para que alunos e alunas compartilhem experiências, façam perguntas e aprendam uns com os/as outros/as e com os/as agentes educacionais, de modo a se tornarem células do respeito à diversidade multicultural, étnico-racial e de gênero.

Outro ponto importante neste processo é estabelecer regras claras de respeito e empatia, a partir das quais todos/as possam ser ouvidos/as e valorizados/as, independentemente de sua identidade sexual e/ou de gênero. Além disso, é crucial que sejam disponibilizados recursos pedagógicos adequados, como livros, filmes e materiais educativos, como fundamentos didático-pedagógicos oportunos para a convivência segura nos espaços sociais.

A palestrante encerra a fala afirmando que as escolas e a sociedade poderão desempenhar um papel significativo na desconstrução de estereótipos de gênero inscritos a partir do poder patriarcal, permitindo que estudantes compreendam e promovam a equidade de gênero em seu cotidiano.

Portanto, diante dos relatos sobre o transcurso do Ciclo de Palestras (seminário escolar), intitulado “‘Dominadores Dominados?’ a masculinidade na berlinda”, a etapa seguinte correspondeu à avaliação do produto educacional aplicado na escola por parte dos sujeitos discentes, cujos dados encontram-se descritos a seguir.

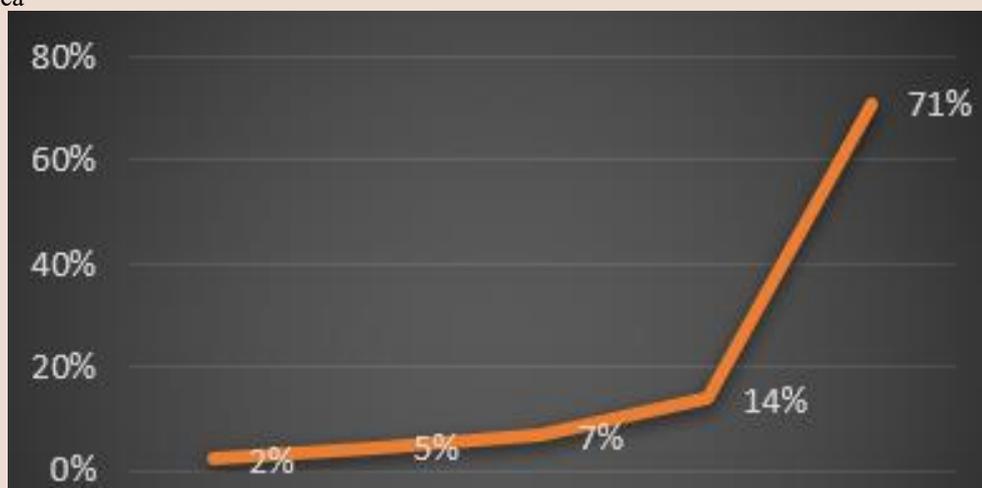
5 AVALIAÇÃO DO CICLO DE PALESTRAS “DOMINADORES DOMINADOS?": A MASCULINIDADE NA BERLINDA”

Para verificar o alcance dos resultados desejados pela aplicação do produto educacional na escola, delineamos a avaliação do ciclo de palestras como seminário escolar, com base nos critérios propostos por (Rizzatti et al, 2020).

Em função disso, a avaliação deu-se a partir de um breve formulário, composto por oito perguntas, fechadas e abertas e foram respondidas pelos/as alunos/as do Ensino Médio técnico-integrado e integral da Escola Estadual Rosa Pignataro, logo após a conclusão da última palestra do dia 28 de setembro de 2023.

A primeira pergunta correspondeu à didática e à clareza dos conteúdos socializados pelo ciclo de palestras, cujos resultados, por palestra proferida, foram os seguintes:

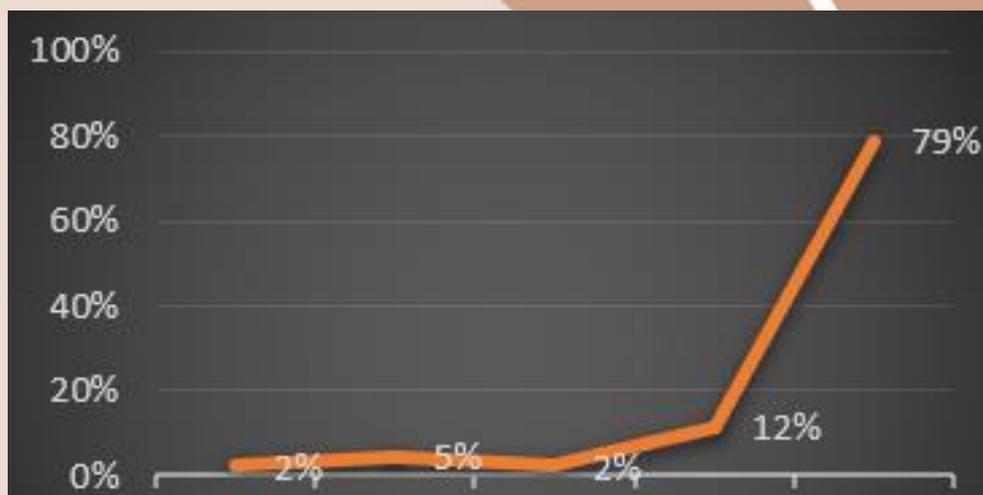
Gráfico 1 – Sobre a didática e a clareza de conteúdos referentes à palestra “Desconstruindo a masculinidade hegemônica”



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Conforme posto, a primeira palestra proferida, intitulada “Desconstruindo a masculinidade hegemônica”, teve uma aprovação 71% no que se refere à didática e à clareza.

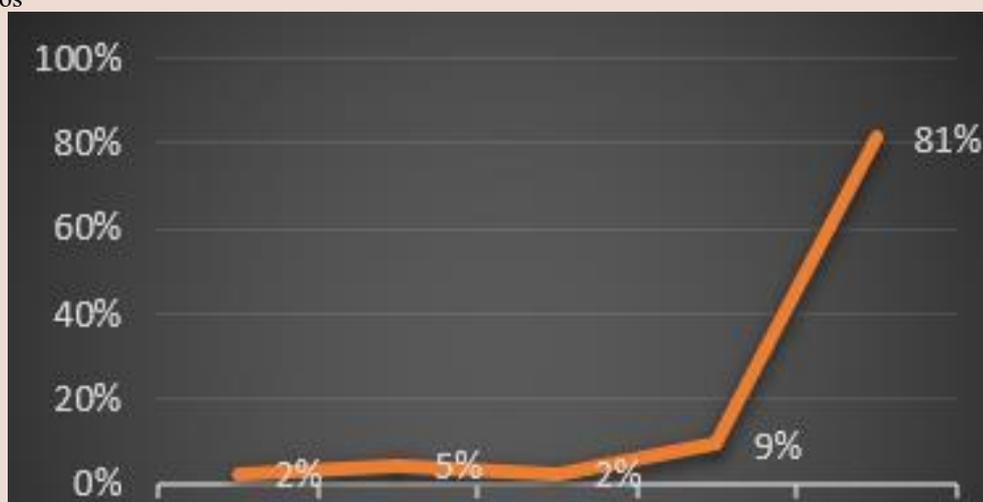
Gráfico 2 - Sobre a didática e a clareza de conteúdos referentes à palestra “Masculinidades diversas e inclusivas”



Fonte: dados da pesquisa (2023)

A palestra “Masculinidades diversas e inclusivas”, de acordo com a ilustração, obteve uma aprovação 79% no que se refere à didática e à clareza.

Gráfico 3 - Sobre a didática e a clareza de conteúdos referentes à palestra “Educação para a desconstrução de estereótipos”

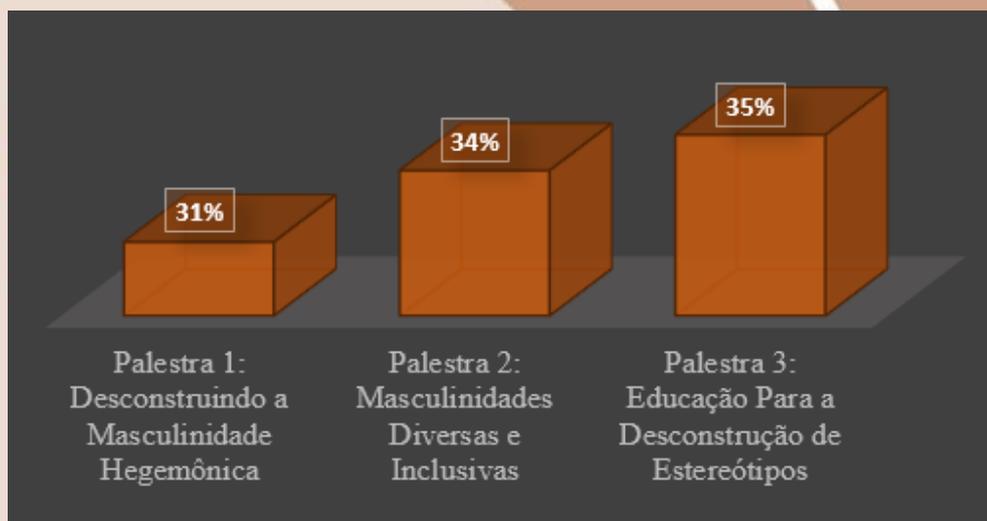


Fonte: dados da pesquisa (2023)

Já a palestra “Educação para a desconstrução de estereótipos”, que encerrou o ciclo, fez um percentual de 81% no que se refere à didática e à clareza.

Sobre o conteúdo que mais chamou atenção dos discentes, por palestra, tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 4 - Preferência do público pelo conteúdo das palestras



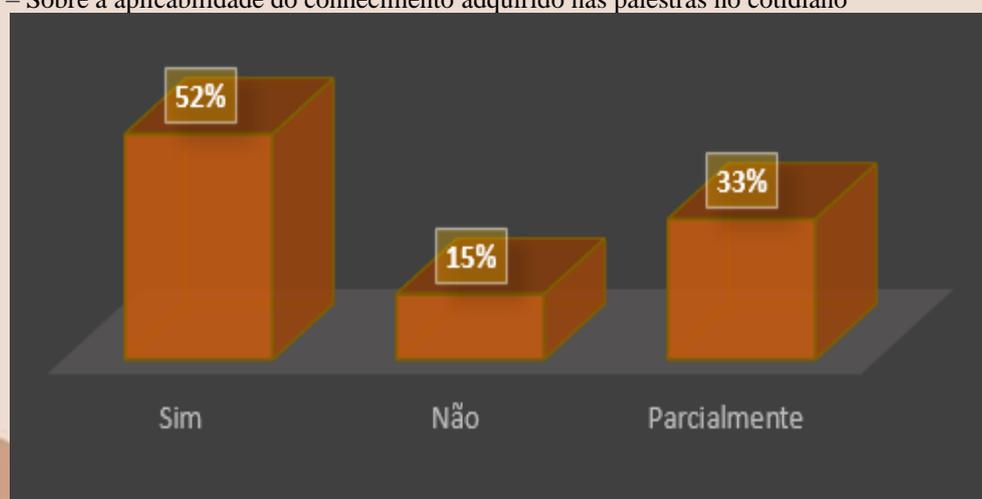
Fonte: dados da pesquisa (2023)

Com base nos dados coletados, em relação ao conteúdo que mais chamou atenção dos sujeitos discentes, por palestra, foi constatada uma distribuição equilibrada entre os três conteúdos.

A palestra “Educação para a desconstrução de estereótipos” obteve a maior porcentagem (35%), seguida de perto pela palestra “Masculinidades diversas e inclusivas”, com 34%, e a palestra “Desconstruindo a masculinidade hegemônica” recebeu 31% por parte dos respondentes. Essa distribuição sugere um interesse ativo e engajado do público em relação ao debate sobre gênero.

A seguir, foi perguntado aos meninos e meninas sobre a aplicabilidade cotidiana dos conhecimentos adquiridos no ciclo de palestra. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 5 – Sobre a aplicabilidade do conhecimento adquirido nas palestras no cotidiano



Fonte: dados da pesquisa (2023)

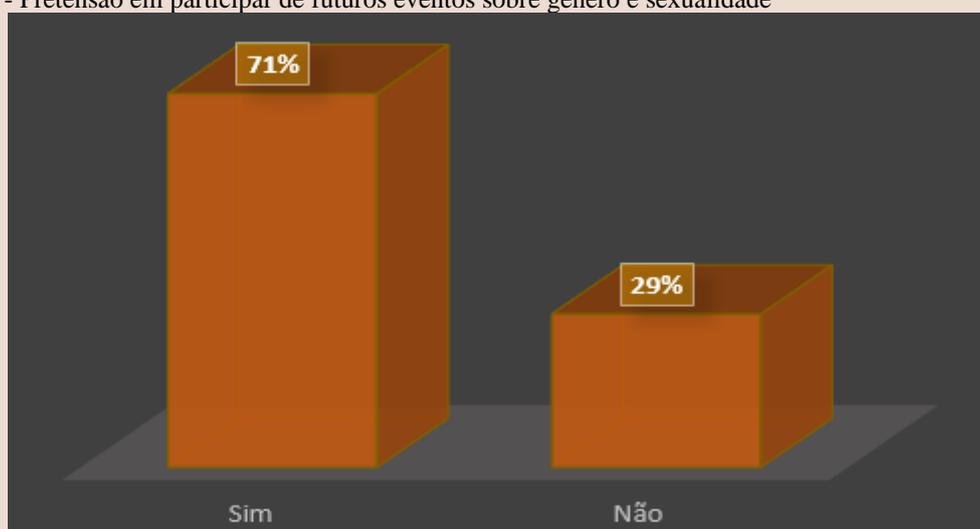
Com base nos resultados postos, é possível constatar que a maioria dos/as participantes, ou seja, 52%, afirmou que conseguiria aplicar os conhecimentos adquiridos durante o ciclo de palestras em sua vida cotidiana. Além disso, 33% afirmaram uma aplicabilidade parcial, o que também sugere um resultado positivo, embora de maneira limitada e/ou incipiente para os desafios sobre gênero na vida prática.

No entanto, é importante observar que 15% indicaram que não conseguiriam identificar aplicabilidade de tais conhecimentos socializados no cotidiano, seja por recusa e/ou por limites de oportunidade autônoma.

Em síntese, tais resultados demonstram que a maioria dos participantes considera os conhecimentos adquiridos como relevantes para suas vidas cotidianas, destacando a singularidade do conhecimento manifesto pelo ciclo de palestras em termos de aplicabilidade prática.

Em vista disso, os resultados seguintes são referentes ao interesse por parte dos sujeitos em participar de futuras edições de eventos relacionados a gênero e sexualidade na escola.

Gráfico 6 - Pretensão em participar de futuros eventos sobre gênero e sexualidade



Fonte: dados da pesquisa (2023)

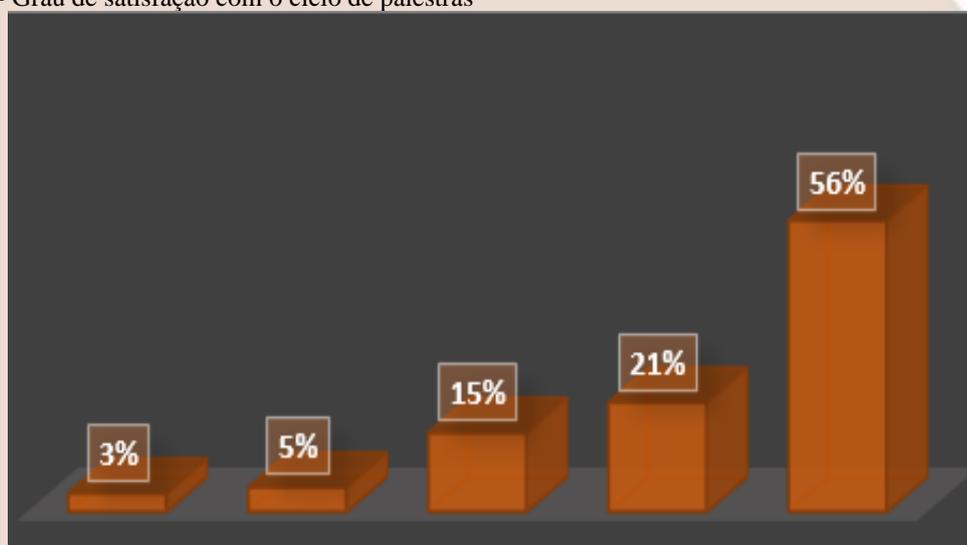
Com base nos resultados ilustrados, o percentual de interesse das pessoas em futuras edições de palestras sobre gênero e sexualidade na escola alcançou 71%, o que expressa um forte interesse em continuar participando desta iniciativa que fomenta o debate aberto. Já 29% dos sujeitos indicaram não ter interesse em participar de futuras edições.

Tais resultados sugerem um alto nível de engajamento e receptividade da comunidade escolar em relação à temática de gênero e sexualidade, indicando uma demanda significativa

por iniciativas educacionais contínuas, como política escolar e de gestão pedagógica por parte da escola.

Mais adiante na avaliação, inquiriu-se sobre o nível de satisfação do público para com o ciclo de palestras, cujo resultado dispõe-se a seguir:

Gráfico 7 - Grau de satisfação com o ciclo de palestras



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Com base nos dados expostos sobre o nível de satisfação das pessoas com o ciclo de palestras, evidenciou-se que a maioria dos/as participantes, representada por 56%, expressou um alto nível de satisfação para com o evento, o que ratifica o resultado anterior sobre o interesse de eventos desta natureza se replicarem na escola.

Além disso, 21% dos participantes avaliaram sua satisfação em um nível intermediário, indicando uma resposta positiva, enquanto 15% indicaram uma avaliação mais neutra. Uma minoria de 5% dos participantes expressou uma insatisfação leve, e apenas 3% indicaram uma insatisfação mais pronunciada. Somando o índice neutro de 15% com os graus de insatisfação juntos, chega-se ao percentual de 23%, quase um terço do nível de satisfação maior, de 56%.

Estes dados refletem uma resposta globalmente positiva ao ciclo de palestras como iniciativa instigante necessária para o debate aberto sobre gênero e sexualidade na escola, já que a grande maioria dos participantes expressou alta satisfação com o evento, indicando que o programa foi bem recebido pelo público-alvo.

Em complemento, foram solicitadas sugestões de temas sobre gênero e sexualidade que pudessem ser pautados em eventos vindouros. Emergiram indicações, a exemplo dos

direitos relacionados aos gêneros, ao feminismo e suas nuances, à relação entre homem e mulher, apontando uma demanda por discussões em futuras edições.

De modo mais apropriado, o quadro seguinte expõe falas de maneira mais incisiva sobre a questão.

Quadro 1 - Sugestões de temas sobre gênero e sexualidade em eventos futuros

CATEGORIA EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS/AS RESPONDENTES
<i>Problemas de relacionamento amoroso</i>	<i>Gostaria que o ciclo de palestras abordasse o caráter do homem e da mulher de modo mais detalhado, além de como resolver problemas entre eles.</i>
<i>Feminismo e repercussões sobre a desagregação da masculinidade</i>	<i>Acho que a discussão sobre os benefícios e malefícios da descentralização da masculinidade merecia mais destaque no ciclo de palestras.</i>
	<i>O feminismo é um tema muito relevante que eu acho que deveria ter sido aprofundado no ciclo de palestras.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Em conjunto, tais narrativas revelam especificidades sobre gênero e sexualidade como demandas por parte do público, de sorte que tais sugestões podem servir de orientação para futuras edições do ciclo de palestras na escola.

Em sequência, foi promovido um espaço para que os sujeitos se expressassem livremente sobre sua avaliação do ciclo de palestras como produto educacional, cujas narrativas como resultados foram as seguintes:

Quadro 2 - Sobre avaliação do ciclo de palestras como seminário escolar

CATEGORIA EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS/AS RESPONDENTES
<i>Ciclo de Palestras e aprendizagem</i>	<i>Eu gostei mais da primeira parte do ciclo de palestras, que foi apresentada no dia 14 desse mês. Por outro lado, a segunda parte do ciclo foi mais ou menos.</i>
	<i>Considero o ciclo de palestras como uma boa oportunidade de adquirir conhecimento.</i>
	<i>Achei o ciclo de palestras muito bom e explicativo, consegui aprender muitas coisas.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Conforme posto, as narrativas dos sujeitos mostraram uma miríade de avaliações, permeando o fenômeno da aprendizagem como dimensão maior do evento, justamente o grande desafio sobre o qual a promoção do PE voltou-se com primazia.

Dessa maneira, as perspectivas apontadas podem ser valiosas para orientar futuras edições do evento, explicitando áreas que podem precisar de melhorias, e reforçando aspectos que foram bem valorizados pelos/as participantes.

Por último, de forma ainda mais democrática, foi aberto espaço para que as pessoas complementassem com sugestões e/ou registrassem críticas sobre o evento.

Quadro 3 - Comentários e/ou sugestões sobre o evento

CATEGORIA EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS/AS RESPONDENTES
Validade do evento e sua aplicação	<i>Agradeço aos palestrantes por terem disponibilizado o seu tempo para fazer e apresentar essa palestra.</i>
	<i>Não tenho nenhum comentário adicional para realizar. O ciclo de palestras foi muito bem detalhado.</i>
	<i>Gostaria apenas de enfatizar que o ciclo de palestras foi extremamente válido e bem aplicado.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Em última análise, conforme registros, as narrativas revelam apreciação/validade pela aplicação do PE. Isso sugere que o evento atingiu seus objetivos ao proporcionar uma experiência educacional com respaldo à natureza e à dignidade da vida humana.

Em última instância, o Ciclo de Palestras (seminário escolar) “Dominadores Dominados? a masculinidade na berlinda” teve uma acolhida e avaliação positivas e propositivas. Em suma, a didática das ideias e a clareza dos conteúdos socializados pelos palestrantes foram amplamente elogiadas, e a maioria dos/as participantes avaliou aplicabilidade direta em suas vidas cotidianas.

Destacou-se também a satisfação das pessoas para com o evento, e os *feedbacks* sugeriram aprofundar temas como direitos de gênero e feminismo.

Portanto, a gratidão pela dedicação dos/a palestrantes e a valorização do evento reforçam seu impacto e relevância no panorama atual das discussões sobre gênero e sexualidade como reflexão e empoderamento de cada um/a de nós. Afinal de contas, meninos podem sim vestir rosa, e meninas também podem usar azul!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Produto Educacional “Ciclo de Palestras (seminário escolar)”, intitulado: ““Dominadores Dominados?” a masculinidade na berlinda” surge como uma iniciativa ousada e corajosa, sobretudo em tempos políticos ainda sombrios, para o debate sobre gênero e sexualidade na escola no cenário da sociedade brasileira.

Deste modo, tão audaciosa quanto a proposta, na mesma proporção também é sua necessidade para a EPT, na perspectiva da formação omnilateral, diante do valioso e oportuno debate sobre a (des)construção sociocultural da masculinidade.

Destituir do pedestal de poder paradigmas histórico-tradicionais de masculinidade, a exemplo da masculinidade hegemônica, significa despir o patriarcado de suas estratégias inerentes, historicamente utilizadas como “cabresto” às massas, isto é, como adestramento aos gêneros, cujas manobras adensam a força do “chicote” sobre pessoas que não são masculinas, a exemplo de mulheres, meninas e sujeitos LGBTQIAPN+.

Diante disso, torna-se essencial superar as formas como padrões restritivos e inquiridores de gênero determinam mandos sobre corpos e comportamentos, gerando estereótipos e os condicionando à tradição de poder e às verdades hierarquizantes sobre os gêneros.

Através do debate aberto sobre perspectivas de masculinidade, meninos e meninas no Ensino Médio técnico-integrado e integral tiveram a oportunidade de conhecer melhor a si mesmos/as e seus contextos históricos, como janela de mundo para o gênero e a sexualidade.

Assim, o ciclo de palestras propiciou espaço inclusivo, aberto e saudável, a partir do qual concepções sobre as identidades masculinas puderam ser refutadas e redimensionadas nas inter-relações com o próprio sujeito e com o mundo.

Ao questionar e rejeitar os raios de ação do poder patriarcal sobre os gêneros, o androcentrismo, o sexismo, o machismo, a misoginia, a LGBTQIAPN+fobia e outras formas de violência de gênero, desafia-se o sistema tradicional de forças que moldam os gêneros e suas normas suplantadas sobre masculinidade.

O produto educacional, ao discutir tipos de masculinidades desviantes e divergentes à masculinidade hegemônica, oferece um panorama enriquecedor que faz germinar uma compreensão mais apropriada para as múltiplas formas de compor o gênero masculino.

Valorizar e celebrar masculinidades alternativas e não conformistas, como a masculinidade afetiva, paterna, *queer*, subalterna-negra, dentre outras, é crucial para cocriarmos uma sociedade mais inclusiva, democrática, respeitosa e equitativa.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel vital na (des)construção de estereótipos de masculinidade, cabendo à escola escolher qual é seu lugar no jogo dialético e diacrônico do currículo de ensino-aprendizagem. Isto é, na revalidação de modelos tradicionais e hegemônicos sobre masculinidade ou no fomento de parâmetros com fundamento na dignidade humana.

Este antagonismo precisa ser resolvido pela instituição escolar, como aparelho ideológico do Estado, tendo em vista que as escolas têm a responsabilidade de abordar questões de gênero de forma aberta, promovendo uma educação como prática da liberdade, na qual a reflexão crítica sobre as expectativas tradicionais de masculinidade pode ser suscitada.

Portanto, por meio deste produto educacional, aplicado junto à comunidade escolar da Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz – RN, desejamos que os sujeitos avancem em direção a uma cultura organizacional e comunitária condizentes com a nova ordem mundial sobre os gêneros libertos e plurais, na qual se processam formas de sociabilidade como condição para a superação de crenças limitantes, para a evolução do pensamento, para a responsabilidade com o outro e consigo mesmo/a, além da responsabilidade com o meio ambiente e com a promoção da paz.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas** / Berenice Bento. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2015.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/genero-e-diversidade-sexual-um-glossario>. Acesso em: 03 out. 2023.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 241-282, jan.-abr. 2013. Disponível em: www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt#. Acesso em: 02 set. 2023.
- CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 185-206, jul.-dez. 1995.
- COSTA, P. Um contrato de heterossexualidade: a quem serve? **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 500–511, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/8918>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- KIMMEL, Michael S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. **Horizonte antropológico**, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 103-117, out./1998
- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.
- RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: . Acesso em: out/2023
- SANTOS, W. T. M. Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda. **Barbarói**, p. 130-157, 11 dez. 2007.

APÊNDICE 1
FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO “CICLO DE PALESTRAS:
“*Dominadores Dominados?*” a masculinidade na berlinda”

- Este formulário de avaliação é referente ao Produto Educacional, estruturado como Ciclo de Palestras (seminário escolar), intitulado: “***Dominadores Dominados?*” a masculinidade na berlinda**”, ministrado por Narciso Genuino, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal da Paraíba (ProfEPT/IFPB).

Responda às questões que se seguem:

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB)
Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Mestrando: Narciso Genuino

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO “CICLO DE PALESTRAS:
“*Dominadores Dominados?*” A masculinidade na berlinda”

1. Como você avalia a forma como os temas foram **APRESENTADOS**, considerando a **DIDÁTICA** e a **CLAREZA** durante o Ciclo de Palestras?
 (Em uma escala de 1 a 5. Onde 1 é péssimo e 5 é excelente)

<u>Palestra 01:</u> Desconstrução da Masculinidade Hegemônica	<u>Palestra 03:</u> Masculinidades Diversas e Inclusivas	<u>Palestra 04:</u> Educação Para a Desconstrução de Estereótipos
(1)	(1)	(1)
(2)	(2)	(2)
(3)	(3)	(3)
(4)	(4)	(4)
(5)	(5)	(5)

2. Qual(is) a/s palestra/s você **MAIS GOSTOU?**
- () Palestra 01: Desconstrução da Masculinidade Hegemônica
- () Palestra 02: Masculinidades Diversas e Inclusivas
- () Palestra 03: Educação Para a Desconstrução de Estereótipos
3. Você consegue identificar a **APLICABILIDADE** dos conhecimentos adquiridos durante o Ciclo de Palestras em sua vida cotidiana?
- () Sim
- () Não
- () Parcialmente
4. Você teria interesse em participar de **FUTURAS EDIÇÕES** do Ciclo de Palestras na escola sobre gênero e sexualidade?
- () Sim
- () Não

5. Como você avalia seu grau de **SATISFAÇÃO** com o Ciclo de Palestras?

(Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é péssimo e 5 é excelente)

(1) | (2) | (3) | (4) | (5)

6. Há algum **TEMA** que você acredita que deveria ter sido abordado ou explicado de maneira mais detalhada no Ciclo de Palestras, referente à gênero e sexualidade?

7. Como você avalia o Ciclo de Palestras: “*Dominadores Dominados*”? **A Masculinidade na Berlinda**?”

8. Caso queira, sinta-se à vontade para compartilhar quaisquer outros comentários ou sugestões no espaço abaixo.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos privilégios conferidos aos homens, sentimo-nos profundamente incomodados com a predominância da supremacia masculina que, muitas vezes, nos impede de expressar livremente sentimentos e fragilidades. Nesse contexto, através desta pesquisa, encontramos uma possíveis saídas dos labirintos da masculinidade hegemônica, uma espécie de rebeldia contra o sistema patriarcal, haja vista que pusemos na *berlinda* a constituição de parâmetros que legitima os ditames da masculinidade, deixando-a “nua” diante de seu próprio jogo de forças.

São estes mesmos ditames da masculinidade, amparadora da hegemonia masculinizante, que fomentam as desigualdades de gênero como escamotamento do machismo, do sexismo, da misoginia etc. Aqui estão incluídas diferentes formas de violência contra a mulher, como código de conduta da masculinidade hegemônica e seu poder de opressão, a exemplo da violência simbólica, psicológica, física, e patrimonial. Aqui também se aloca a intolerância, a discriminação e as formas de violência contra o diferente, como os gêneros plurais, a exemplo da LGBTQIAPN+*fobia* etc.

Diante desse contexto, levando em consideração as particularidades sobre o fenômeno estudado, os horizontes desta pesquisa se desdobram em torno da questão norteadora: Como meninos concebem a masculinidade no contexto do Ensino Médio Técnico-integrado e integral, na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN? A partir dessa indagação, o objetivo geral deste estudo foi formulado com a intenção de “Compreender a concepção de masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e integral, na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN”.

A análise dos dados trouxe o perfil dos alunos matriculados no curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, a exemplo da autoidentificação de gênero e orientação sexual até as condições familiares e socioeconômicas. Durante esse processo, observamos uma evolução nas atitudes em relação à diversidade de gênero ao longo dos anos escolares. Além disso, os dados destacaram a predominância de identidades cisgêneras e heterossexuais, porém, com tendência significativa à inclusão da diversidade sexual e de gênero, evidenciando respeito à dignidade humana.

No que diz respeito à faixa etária dos estudantes, foi observada uma tendência crescente de alunos que estão fora da faixa etária, especialmente no último ano do Ensino Médio Técnico-integrado e integral. Em relação à autodeclaração étnico-racial, constatamos que os

estudantes pardos representam o grupo étnico mais numeroso em todos os anos, enquanto os alunos negros têm uma presença mais expressiva no terceiro ano. Percebemos uma diminuição no número de alunos que têm um trabalho remunerado, o que indica que estão direcionando seu foco para a formação acadêmica.

Os resultados também constataram que as normas tradicionais de gênero na educação (curso de formação) e na profissão (trabalho profissional) estão sendo questionadas e redefinidas pelos sujeitos. A diversidade de escolhas profissionais evidenciadas pelos respondentes indica uma ruptura com as noções tradicionais de masculinidade. É encorajador ver que a geração Z está indo além dos rótulos estereotipados de gênero, enfatizando a liberdade em escolher uma carreira com base em suas próprias propensões, ou seja, na paixão e na demanda, em vez de se prenderem às normas de gênero e suas proibições sobre que cabe e não cabe ao homem e/ou à mulher.

Em resumo, a análise evidenciou que, apesar dos avanços na sociedade e no ambiente educacional em direção à promoção da igualdade de gênero e à desconstrução de estigmas e estereótipos advindos da masculinidade hegemônico-patriarcal, ainda existem desafios significativos a serem superados.

A persistência histórico-ideológica da masculinidade hegemônica na constituição do pensamento e das performances do homem destaca a necessidade de manter diálogos contínuos na família e na escola, especialmente no Ensino Médio Técnico-integrado e integral. Essa é uma época de ebulição da juventude, fase importante na constituição da personalidade e das condutas sexuais e de gênero de meninos e meninas. Isso é essencial para desenvolver uma compreensão mais coerente sobre masculinidade, rever normas estabelecidas sobre “ser homem”, readequar padrões cristalizados “ser macho”, enfim, refletir sobre o irrefletível, tendo em vista que, histórica e culturalmente, os parâmetros da masculinidade hegemônica são mais perseguidos sem refutação do que postos ao debate aberto.

Neste processo de (trans)formação cultural das “verdades de gênero”, por meio da teoria e da prática (*práxis*), e em função da vida em novos horizontes, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) contempla uma categoria de produtos educacionais validados pela Capes: o “Ciclo de Palestras (Seminário), tipificação a qual escolhemos para edificar o produto educacional advindo da pesquisa.

Nesse contexto, aproveitamos esta oportunidade excepcional para amplificar a voz em apoio às pessoas que sofrem opressão/violência de gênero/étnico-racial, e que, frequentemente, são marginalizadas e subalternizadas por opressores/as, incluindo pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+, mulheres etc. Assim, o Produto Educacional Ciclo de Palestras:

“*Dominadores Dominados?* A masculinidade na berlinda” surgiu como um veículo articulador, por meio do qual as mensagens sobre a dignidade da pessoa humana ecoaram para além do espaço escolar onde foi aplicado, tendo em vista que cada discente pode ser célula da replicação de seu conteúdo, seja em casa, na praça, na comunidade etc.

No decorrer das palestras realizadas no contexto do componente curricular de Sociologia, emergiram falas vivas sobre a experiência dos/as participantes em relação às ações da masculinidade hegemônica.

As palestras ministradas, no conjunto, atenderam com propriedade ao objetivo proposto pelo produto educacional, propiciando panoramas conjunturais sobre a compreensão de mundo em relação à masculinidade hegemônica na contemporaneidade.

Neste íterim, valeu o destaque pelas pessoas palestrantes sobre as múltiplas manifestações de masculinidade para além da hegemônica. Cada palestra, em sua singularidade, proporcionou um olhar crítico e complementar sobre o tema, culminando em uma visão coesa que enfatizou a desconstrução imperativa de estereótipos de gênero para uma sociedade mais justa e igualitária.

Na perspectiva de um mundo em constante evolução, entendendo que, à medida que um indivíduo se desenvolve, o universo que o cerca também se expande, esta pesquisa contribuiu não apenas para a comunidade escolar, mas também para o meio acadêmico. O estudo colaborou para, de maneira autêntica e não presunçosa, influenciar o pensamento aberto, não cerceador, reflexivo-crítico, plural e acolhedor sobre a masculinidade na escola e na vida. Como pedagogos/as, professores/as, pesquisadores/as e políticos/as etc., temos a responsabilidade de motivar/fomentar o debate sobre gênero, mesmo diante de desafios e adversidades.

Assim sendo, reconhecemos que esta jornada na pesquisa, quer seja silenciosa ou manifestadamente visível para o outro, não é desprovida de desafios. Ao longo do ano letivo, enfrentamos diversas dificuldades, especialmente no âmbito profissional, haja vista que não obtivemos licença do trabalho para concluir a pesquisa/o mestrado, o que nos obrigou a manter dois empregos em período integral. Além disso, no início do ano, participamos de uma greve em busca de melhores condições salariais, engajamento ao qual nos sentimos chamados à participação como sujeitos histórico-políticos da educação. Também tivemos de lidar com alunos/as na escola que enfrentaram desafios decorrentes do período pós-pandêmico, com aparentes crises de ansiedade, déficits de aprendizagem, inquietação, falta de concentração, dentre outros.

Outra questão complexa foi a obtenção das assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos pais, mães e/ou responsáveis dos alunos. Muitos inicialmente recusaram-se a assinar por não se sentirem confortáveis com a temática “gênero”, em virtude de suas religiões cristãs, deflagrando as múltiplas complexidades com que o tema esbarra em verdadeiras “muralhas” socioculturais.

No entanto, após muitas conversas e esclarecimentos sobre a seriedade da pesquisa, obtivemos um resultado positivo, com 83% das assinaturas obtidas em relação à amostra total de respondentes e responsáveis. Vale ressaltar que, apesar de enfrentarmos desafios, conseguimos realizar uma pesquisa de forma bem-sucedida, mantendo uma relação muito positiva com os alunos e alunas, e com agentes educacionais da escola, alcançando os objetivos propostos.

Conscientes de que as normas de gênero são estruturais, profundamente enraizadas pelo patriarcado no pensamento/ações individuais/coletivas, reconhecemos que ainda há muito a ser (des)construído. Essa tarefa é árdua, e exige a colaboração do Estado, da família, das instituições sociais, a exemplo das escolas, e até mesmo da igreja.

Vale ressaltar que tudo isso é um reflexo autêntico, porém limitado, das experiências e perspectivas da investigação. Contudo, salientamos que esta pesquisa é apenas um ponto de partida, posto que reconhecemos a diversidade e complexidade das experiências humanas e a multiplicidade de contextos existentes que marcam outros campos empíricos. Portanto, torna-se imperativo fomentar futuras investigações sobre o tema para outras realidades, a fim de obter uma compreensão mais holística sobre suas especificidades.

Em virtude disso, entendemos que estudos como este são apenas o início de um processo. Como sementes lançadas, esperamos que seu “recado” continue ecoando, com vozes que cresçam e se desenvolvam em múltiplos (dis)cursos, cujas trilhas possam, eventualmente, formar florestas quando se unirem a outras sementes e árvores.

Concluimos, portanto, que a construção de uma sociedade mais igualitária e justa para os gêneros plurais é um esforço coletivo-global, que requer a contribuição e o comprometimento de todos/as na luta por espaços escolares e sociais condizentes com a nova ordem mundial, cujo paradigma é o respeito à diversidade humana, ambiental e espiritual.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

BABI, Yanelys Abreu. **A cor da resistência**: os sentidos em torno da negritude no discurso do rap cubano e do rap brasileiro. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149832>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BAYER, Julia Sotto-Maior. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto**: as significações de professores de um campus do IFSP. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23631>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor**: queixas e perplexidades masculinas / Berenice Bento. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2015.

BEZERRA, Maria do Nascimento. **Emancipação política da mulher potiguar**: contextos, sentidos e práticas. Natal: SAPP, 2019. ISBN 978-65-80480-00-5.

BONASSI, Brune Camillo. **Cisnorma**: acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182706>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB**. Brasília 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base (Ensino Médio). Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Bolsa Família. Brasil**, 2 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 2019, Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BULCÃO, Rebeca. **10 mulheres potiguanas pioneiras em diversas áreas**. Nota Terapia, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://notaterapia.com.br/2018/06/20/10-mulheres-potiguanas-pioneiras-em-diversas-areas/>. Acesso em: 6 jan. 2022.

CAMILLO, Manoel Ronaldo da Silva; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva; PINTO, Maria Dolores de Oliveira Soares. Professores que Educam a Geração Z. **Revista Anthesis**, ano 2021, v. 9, n. 16, p. 01-18, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/4562>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CARLI, Flávio Dalera de. **Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projetos de vida e processo de ressingularização na escola: um olhar a partir do programa ensino integral em São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21293/2/FI%c3%a1vio%20Dalera%20de%20Carli.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/genero-e-diversidade-sexual-um-glossario>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasil, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 241-282, jan.-abr. 2013. Disponível em: www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt#. Acesso em: 21 abr. 2022.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 185-206, jul.-dez. 1995.

CORRER, Rivaldo.; SOUZA, Ana Paula Vianna de. **Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio**. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp2, p. 1545-1559, 2016.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, P. Um contrato de heterossexualidade: a quem serve? **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 500-511, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/8918>. Acesso em: 27 dez. 2021.

EPAMINONDAS, Débora Lins. “**O nó de Górdio**”: regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero no ensino de História. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba (IFPB). João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1141>. Acesso em: 09 abr. 2022.

FALCHI, Cinthia Alves. **Crítica ao paradigma da diferença identitária dos corpos: transgressão de gênero como ruptura ética**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180730>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FERNANDES, Maria Aparecida Ferreira Barbosa. **A herança da política do branqueamento no processo de identidade do afrodescendente no Estado de Roraima**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6648>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE FILHO, João; LEMOS, João Francisco de. Imperativos de conduta juvenil no Século XXI. A “Geração Digital” na mídia brasileira. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 11-15, jul. 2008. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/124>. Acesso em: 14 ago. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2019.

GRAEBIN, Rosani Elisabete. **Jovens Geração Z: percepções na construção de um caminho em direção ao mundo do trabalho**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) -

Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3847>. Acesso em: 27 dez. 2021.

HOOKS, bell. **feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 12. ed. Rio de Janeiro: Roda dos Tempos, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Rio Grande do Norte**, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>. Acesso em: 28 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)**. Vitória-ES, 13 jul. 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 24 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do conselho superior n° 161/2016, de 16 de Setembro de 2016**. Espírito Santo, 16 set. 2016. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/profept/documentos/resolucoes/resolucao-no-35_ad-referendum.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução ad referendum n° 35, de 09 de outubro de 2017**. Paraíba, 9 out. 2017. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/profept/documentos/resolucoes/resolucao-no-35_ad-referendum.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA (INCA). **Estatísticas de câncer**. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/cancer/numeros>. Acesso em 03 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA (INCA). **Mortalidade**. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/MortalidadeWeb>. Acesso em 03 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Estado do Rio Grande do Norte: censo da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-rio-grande-do-norte-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 4 jan. 2022.

KIMMEL, Michael S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. *Horizonte antropológico*, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 103-117, out./1998

LATORRE, Julia. **O que é ser machista?** *Psicologia-Online*, 20 Jul. 2020. Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/o-que-e-ser-machista-496.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999).

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos.** *In:* Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2018), 7. 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UNIFOR, 2018, p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 2 jun. 2020.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, L. R. Sena Cunha; OLIVEIRA, Jenny; MOREIRA, Isadora Cavalcanti. Mulher Transexual no discurso cisgênero. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 6, n. 4, p. 204-223, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/106912>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MARQUES, Deise Luce de Sousa. **Competências docentes na relação de ensino-aprendizagem com alunos da Geração Z dos cursos de Graduação em Administração.** 2017. Tese (Doutorado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/20593>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Considerações sobre classificação de Eventos, critérios para a estratificação e uso dos mesmos na avaliação. **Considerações sobre Classificação de Eventos:** Ensino, [S. l.], 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_CRITRIOS_EVENTOS__AREA_DE_ENSINO__46.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

NERI, Marcelo; HECKSHER, Marcos. Jovens - projeções populacionais. **FGV Social – Centro de Políticas Sociais**, Rio de Janeiro, jun. 2021. Disponível em: <https://cps.fgv.br/pesquisas/jovens-projecoes-populacionais-percepcoes-e-politicas-publicas>. Acesso em: 7 jul. 2021.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.
PAULA, Leila Cristina Cardoso; PUÑALES, Marcia. Puberdade Precoce. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, [S. l.], p. 1-3, 27 nov. 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/09/Puberdade-Precoce.Leila_Ve4_.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA CRUZ. **História da cidade**, 2021. Disponível em: <https://novacruz.rn.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. SEEC. **Construção das diretrizes e matrizes curriculares para a Rede Estadual de Educação Básica do Rio**

Grande do Norte. 2. ed. São Paulo: Governo do Estado, v. II, 2018. Disponível em: <https://www.rnsustentavel.rn.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2021.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 21 abr. 2022.

RODRIGUES, I. A.; ZATZ, F. **A escola contemporânea e o diálogo com a Geração Z: Estudo de caso de educomunicação no ensino médio do Colégio Israelita Brasileiro**. **ECCOM**, v. 7, n. 13, jan. /jun. 2016. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/500>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SANTOS, W. T. M. Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda. **Barbarói**, p. 130-157, 11 dez. 2007.

SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS (SISDEPEN). **Glossário do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNWQ0ODM1OTQtMmQ2Ny00M2IyLTk4YmUtMTdhYzI4N2ExMWM3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Por que os adolescentes se expõem ao risco?** de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/adolescencia/por-que-os-adolescentes-se-expoem-ao-risco/>. Acesso em: 6 jan. 2022.

TIBURI, Márcia. **Como derrotar o turbotecnomachonazifacismo ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

TOURINHO, Francis Solange Vieira *et al.* **Glossário da Diversidade**. Santa Catarina: [s. n.], 2017. 31 p. Disponível em: https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Glossario_versãointerativa.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (Brasil). **Eleições 2020**: acesse informações importantes sobre as eleições municipais de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2020>. Acesso em: 27 dez. 2021.

ZAPPE, Jana Gonçalves; ALVES, Cássia Ferrazza; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Comportamentos de risco na adolescência: revisão sistemática de estudos empíricos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 79-100, jan./abr. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000100006. Acesso em: 6 jan. 2022.

APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**QUESTIONÁRIO****PRIMEIRA PARTE: PERFIL DO RESPONDENTE**

1. Em sua concepção, se você escolhesse um avatar que te representasse, qual seria?

2. Você gostaria de ter nome social?

Sim. Qual? _____

Não

3. Em qual faixa etária você se encontra hoje?

De 15 a 17 anos

De 18 a 20 anos

De 21 anos adiante.

4. Qual é o seu ano de curso no Ensino Médio?

1º ano

2º ano

3º ano

5. Em termos raciais, como você se autodeclara?

Negro

Pardo

Amarelo

Indígena

Branco

6. Com qual gênero você se identifica?

Pessoa **cisgênero**

Pessoa **Agênero ou queer ou não-binária**

Pessoa **transgênero**

Outro: _____

7. Como você define sua orientação sexual?

Heterossexual

Homossexual

Bissexual

Assexual

Outro: _____

8. Atualmente, você está em um relacionamento amoroso?

Sim, “ficando”/namorando.

Sim, casado.

Não, nunca tive.

Não agora.

9. Você mora com quem?

- Pai e mãe
 Pai, mãe e apenas um/a irmão/ã.
 Pai, mãe e alguns irmãos/ãs.
 Apenas com o pai.
 Apenas com a mãe.
 Avós.
 Tios/as.
 Avós e tios/as.
 Família adotiva.
 Outro: _____

10. Você já é pai?

- Sim
 Não

Se sim, quantos/as filhos/as você tem? _____

11. Em média, qual a renda de sua família?

- Até um salário mínimo.
 De um a dois salários mínimos.
 Mais de dois salários e menos de três salários mínimos.
 Outro: _____

12. Sua família recebe bolsa família?

- Sim
 Não

13. Atualmente, você exerce algum tipo de trabalho?

- Sim
 Não

Qual? _____

14. Você já teve algum trabalho remunerado?

- Sim
 Não

Qual? _____

15. Qual é o seu objetivo profissional para o futuro?

SEGUNDA PARTE: CONCEPÇÃO SOBRE MASCULINIDADE COMO REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO PELOS ESTUDANTES

16. Em sua família, quando você pensa em uma figura que representa liderança, quem vem à sua cabeça?
- Mãe
 Pai
 Tio/tia.
 Avô
 Avó
 Outro. Quem? _____
17. Para você, o que diferencia o “ser homem” do “ser mulher”, seria:
- As questões biológicas.
 As questões de comportamento.
 As questões de controle, ou seja, quem “pode mais” e quem “pode menos” nas relações interpessoais e na vida, sendo que o homem tende a preponderar.
 Outra: _____
Por quê: _____
18. Diante das diferenças e das divisões entre masculino e feminino, poderíamos considerar como “normal” ou “natural” alguma violência na relação entre homem e mulher?
- Sim
 Não
Por quê? _____
19. Você é satisfeito em ser homem?
- Sim
 Não
20. Para você, é verdade a ideia de que “homem que é homem não chora”?
- Sim
 Não
Por quê? _____
21. Em sua escola, já houve situações em que se discutiu o que significa “ser homem”?
- Sim
 Não
Se sim como foi? _____
22. Para você, qual a relação entre “gênero” e “sexo”?
- São coisas diferentes.
 São sinônimos.
 Outra resposta (especifique): _____.
23. O que você pensa sobre pessoas que fazem mudança de sexo e de nome social?

-
-
-
24. Qual é a sua opinião sobre o casamento entre pessoas do mesmo gênero e/ou do mesmo sexo? Selecione uma das opções abaixo:
- Aprovo e apoio completamente.
 - Aprovo, desde que seja longe de mim.
 - Sou neutro, não tenho uma opinião definida.
 - Desaprovo, acredito que o casamento deve ser apenas entre pessoas de sexos e gêneros diferentes.
 - Desaprovo completamente.
25. Você se considera uma pessoa “diferente”? Em que aspecto?
-
-
-
26. Em sua opinião, a escola contribui para que situações de preconceito aos gêneros e à sexualidade acabem? Explique.
-
-
-
27. Estudar na escola tem a mesma importância para homens e para mulheres?
- Sim
 - Não
- Por quê?
-
-
-
28. Em sua forma de pensar, o que seria mais relevante:
- Estudar para se encaixar no mercado de trabalho.
 - Estudar para refletir e entender melhor sobre o mundo.
 - Outro: _____
- Por quê? _____
-
-
-
29. Em seu modo de pensar, manutenção e suporte em informática é uma atividade profissional mais masculina?
- Sim
 - Não
- Por quê? _____
-
-
-
30. Você trabalharia em uma mesma empresa durante toda a vida, tendo uma mulher como chefe?

() Sim

() Não

() Talvez: _____

31. A ideia sobre “ser homem” influencia suas escolhas na carreira profissional?

() Sim

() Não

Por quê? _____

32. Para você, que profissão ou profissões você jamais seguiria porque não se encaixa bem à masculinidade?

33. Quando você pensa em uma pessoa ou pessoas de sucesso na profissão que você sonha, quem lhe vem na cabeça como destaque?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (MAIORES DE IDADE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Solicitamos de V.Sa. AUTORIZAÇÃO para que o estudante sob sua tutela participe da pesquisa intitulada: **“Masculinidade Hegemônica?”: a concepção sobre masculinidade em meninos no ensino médio técnico-integrado e integral**, desenvolvida por **Narciso Genuino**, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), sob a orientação do Professor Doutor *José Washington de Morais Medeiros*.

O objetivo da pesquisa é **compreender a concepção de masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e integral, na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN**, e o estudo fomenta a necessidade, nos espaços escolares, em refletir acerca dos sentidos da masculinidade. A intenção é compreender as dinâmicas sobre as quais as questões de gênero são constituídas por meninos no ensino médio, e que afetam a vida dos homens.

A participação do aluno na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas, caso não concordar. A utilização dos resultados será eminentemente acadêmica, e não haverá exposição em relação à sua participação, já que garantimos o anonimato. O presente documento será entregue ao Sr. e/ou Sr^a de forma presencial, do mesmo modo que será devolvido ao pesquisador, com a sua assinatura (caso aceite), e como também o Sr. e/ou Sr^a receberá uma via com assinatura de ambas as partes.

Caso decida não permitir a participação do estudante sob sua responsabilidade no estudo, ou resolver a qualquer momento de ele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, assim como no caso de recusa ou desistência por parte do voluntário menor. Faz-se importante esclarecer que os riscos à participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico durante a pesquisa, em virtude dos temas sensíveis – questões de gênero/sexualidade – e da possibilidade de que estes remetam às experiências prévias negativas dos voluntários.

A fim de evitar o desconforto durante a realização da pesquisa, a coleta de dados será realizada no horário das aulas da disciplina de Sociologia, e apenas com os alunos homens da própria turma. O voluntário também tem a garantia e compromisso do pesquisador de proceder com cautela durante a execução da coleta de dados, de evitar ao máximo a invasão da sua privacidade e de encerrar o momento de coleta de dados caso identifique sinais de desconforto, salvo se o voluntário insistir na sua continuidade. Não haverá filmagem, fotografia ou qualquer outro modo de registro visual ou sonoro do voluntário, durante o decorrer da coleta.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que a identidade dos participantes – nome e imagem – será mantida no mais absoluto sigilo na ocasião da publicação dos resultados. Qualquer dado de caráter pessoal será utilizado apenas para documentação e estudo, e também não serão divulgados individualmente.

Caso a participação do participante implique em algum tipo de despesa, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, caso ocorra algum dano aos bens de sua

propriedade em decorrência direta do estudo, ressalvando que não haverá qualquer exposição a esse tipo de risco. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

AUTORIZO _____, meu filho, com idade inferior a 18 anos, sob minha responsabilidade/tutela), a participar da pesquisa acima descrita, dando ciência de que fui informado(a) de todos os aspectos referentes à sua participação neste estudo, e que receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado pelo pesquisador.

Nova Cruz-RN, ____ de _____ de 2023.

Pesquisador responsável

Responsável pelo aluno

Pesquisador Responsável: Prof. Narciso Genuino

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua João Basílio da Silva, 55 – Alto das Flores – Nova Cruz - RN - CEP: 59.215-000 - Fones: 99140-0308 - E-mail: narcisoifpb@gmail.com

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEPIFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o senhor (a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB. Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, Av. João da Mata, 256, Jaguaribe, João Pessoa, PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto, deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Pesquisador responsável

Testemunha

APÊNDICE C: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (MENORES DE IDADE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

O Sr. está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **“Masculinidade Hegemônica?”: a concepção sobre masculinidade em meninos no ensino médio técnico-integrado e integral**, desenvolvida por **Narciso Genuino**, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), sob a orientação do Professor Doutor *José Washington de Morais Medeiros*. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe da pesquisa.

O objetivo da pesquisa é **compreender a concepção de masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e integral, na Escola Estadual Rosa Pignataro, em Nova Cruz/RN**, e o estudo fomenta a necessidade, nos espaços escolares, em refletir acerca dos sentidos da masculinidade. A intenção é compreender as dinâmicas sobre as quais as questões de gênero são constituídas por meninos no ensino médio, e que afetam a vida dos homens.

Sua participação na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador, se não concordar com isso. Nenhum valor será devido ou cobrado dos seus responsáveis, participando ou não da pesquisa. O presente documento lhe será entregue de forma presencial, do mesmo modo será devolvido ao pesquisador, com a sua assinatura (caso aceite), como também lhe será entregue uma via com assinatura de ambas as partes.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico durante a pesquisa, em virtude dos temas sensíveis – questões de gênero/sexualidade – e da possibilidade de que estes remetam às experiências prévias negativas dos voluntários. A fim de evitar o desconforto durante a realização da pesquisa, a coleta de dados será realizada em sala de aula, no horário das aulas da disciplina de Sociologia, e apenas com os alunos homens da própria turma.

O voluntário também tem a garantia e compromisso do pesquisador de proceder com cautela durante a execução da coleta de dados, de evitar ao máximo a invasão da sua privacidade e de encerrar o momento de coleta de dados caso identifique sinais de desconforto, salvo se o voluntário insistir na sua continuidade. Não haverá filmagem, fotografia ou qualquer outro modo de registro visual ou sonoro do voluntário durante o decorrer do projeto.

Os resultados da pesquisa obtidos a partir do coletivo de voluntários, assim como demais resultados decorrentes dos procedimentos restantes da pesquisa e documentos de interesses aos voluntários, como este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, serão repassados presencialmente aos voluntários na forma de documentos impressos, ou enviados meios digitais acordados entre o voluntário e o pesquisador. Assim como as publicações efetivas da pesquisa, estes resultados não conterão identificação de qualquer gênero de nenhum dos voluntários. Todos os voluntários receberão uma cópia do mesmo documento, sem diferenciação de dados por voluntário.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-

los em revistas científicas. Qualquer dado de caráter pessoal ou de caráter pessoal ou apenas será utilizado para documentação e estudo, e também não será divulgado individualmente.

Caso a sua participação implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável aos seus responsáveis, o mesmo ocorrendo caso algum dano a bens de sua propriedade ou à sua integridade física, ressalvando que não haverá qualquer exposição a esse tipo de risco. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Como meus pais ou responsáveis autorizaram minha participação neste estudo, **ACEITO** o convite acima expresso, dando ciência de que fui informado de todos os aspectos referentes à participação, e de que receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado pelo pesquisador.

Nova Cruz-RN, ____ de _____ de 2023.

Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Narciso Genuino

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua João Basílio da Silva, 55 – Alto das Flores – Nova Cruz - RN - CEP: 59.215-000 - Fones: 99140-0308 - E-mail: narcisoifpb@gmail.com

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEPIFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o senhor (a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB. Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, Av. João da Mata, 256, Jaguaribe, João Pessoa, PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

APÊNDICE D: FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB)
Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Mestrando: Narciso Genuino

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO “CICLO DE PALESTRAS: “*Dominadores Dominados*”? A masculinidade na berlinda”

1. Como você avalia a forma como os temas foram **APRESENTADOS**, considerando a **DIDÁTICA** e a **CLAREZA** durante o Ciclo de Palestras?

(Em uma escala de 1 a 5. Onde 1 é péssimo e 5 é excelente)

<u>Palestra 01:</u> Desconstrução da Masculinidade Hegemônica	<u>Palestra 03:</u> Masculinidades Diversas e Inclusivas	<u>Palestra 04:</u> Educação Para a Desconstrução de Estereótipos
(1)	(1)	(1)
(2)	(2)	(2)
(3)	(3)	(3)
(4)	(4)	(4)
(5)	(5)	(5)

2. Qual(is) a/s palestra/s você **MAIS GOSTOU**?

- () Palestra 01: Desconstrução da Masculinidade Hegemônica
 () Palestra 02: Masculinidades Diversas e Inclusivas
 () Palestra 03: Educação Para a Desconstrução de Estereótipos

3. Você consegue identificar a **APLICABILIDADE** dos conhecimentos adquiridos durante o Ciclo de Palestras em sua vida cotidiana?

- () Sim
 () Não
 () Parcialmente

4. Você teria interesse em participar de **FUTURAS EDIÇÕES** do Ciclo de Palestras na escola sobre gênero e sexualidade?

- () Sim
 () Não

5. Como você avalia seu grau de **SATISFAÇÃO** com o Ciclo de Palestras?

(Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é péssimo e 5 é excelente)

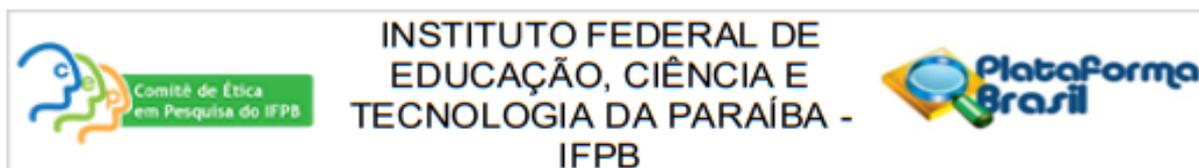
(1) | (2) | (3) | (4) | (5)

6. Há algum **TEMA** que você acredita que deveria ter sido abordado ou explicado de maneira mais detalhada no Ciclo de Palestras, referente à gênero e sexualidade?

7. Como você avalia o Ciclo de Palestras: “*Dominadores Dominados*”? A **Masculinidade na Berlinda**”?

8. Caso queira, sinta-se à vontade para compartilhar quaisquer outros comentários ou sugestões no espaço abaixo.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: *“GERAÇÃO ‘Z’ E MASCULINIDADE HEGEMÔNICA: IMPERATIVOS DE CONDUTA JUVENIL EM ESTUDANTES NEGROS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRAL*

Pesquisador: NARCISO GENUINO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 55180522.4.0000.5185

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.347.819

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um anteprojeto de pesquisa do ProfEPT (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Paraíba) na área de Ciências Humanas e Sociais, portanto, orientado pela resolução 510/2016). O ingresso do pesquisador no Prof EPT se deu em 2021 e o cronograma prevê a coleta de dados a partir de maio 2022. O anteprojeto tem clareza, metodologia (qualitativa e exploratória) e propõe-se a aplicar um questionário em 15 jovens (homens e negros) estudantes da escola Escola Estadual Rosa Pignataro em Tempo Integral e Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Nova Cruz/RN. Após a coleta de dados com os jovens, pretende fazer análise/leituras e criar um PE -Produto Educacional, no formato de um seminário de formação de professores com os professores da própria escola.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Compreender a relação entre a Geração Z e os imperativos de conduta juvenil sobre masculinidade em estudantes homens negros no Ensino Médio Técnico-integral na Escola Estadual Rosa Pignataro em Nova Cruz/RN.

Endereço: Avenida João da Mata, 256

Bairro: Jaguaribe

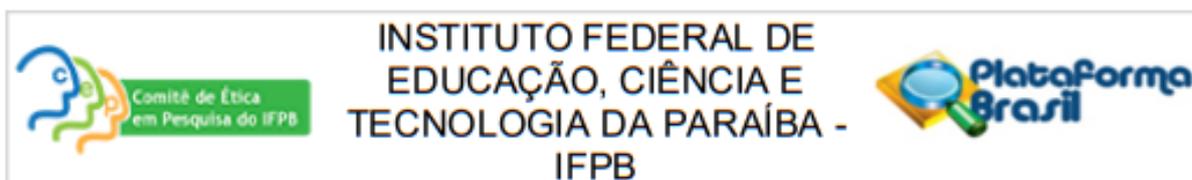
CEP: 58.015-020

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3612-9725

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.347.819

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Distinguir a concepção de masculinidade em estudantes homens negros, na Escola Estadual Rosa Pignataro em Tempo Integral e Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Nova Cruz/RN;
- Averiguar os imperativos de conduta sobre masculinidade e suas interposições com o microsistema de poder patriarcal, no que concerne à ideia de masculinidade hegemônica;
- Relacionar as distinções sobre masculinidade com as características da "Geração Z", cujos jovens povoam as salas de aula do Ensino Médio;
- Desenvolver um seminário de formação continuada de professores sobre Gênero, Masculinidade, Negritude e "Geração Z", no contexto do Ensino de Sociologia, para docentes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na Forma Articulada Integrada em Tempo Integral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta versão ora em análise, assim dispõe sobre Riscos e Benefícios:

"Risco de desconforto psicológico; contaminação pela covid-19 ou outras doenças, mesmo com todas as precauções sanitárias aplicáveis - Distanciamento mínimo de 1.5 metros entre o pesquisador e o voluntário; uso ininterrupto de Equipamentos de proteção individual (máscaras para nariz e boca) e higienização das mãos com álcool em gel antes e depois da coleta de dados.

Não será revelada a identidade dos voluntários em nenhuma das publicações do projeto, porém, tais dados serão armazenados para fins de documentação e análise no processo de verificação dos dados da pesquisa.

Benefícios:

Os resultados da pesquisa serão convertidos em esclarecimentos para a população estudada a respeito dos temas da pesquisa e na ampliação das capacidades dos professores locais com base nesses resultados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo consta no Resumo das Informações Básicas do Projeto,

"[...] , o presente estudo tem por objetivo compreender os imperativos de conduta juvenil da

Endereço: Avenida João da Mata, 256

Bairro: Jaguaribe

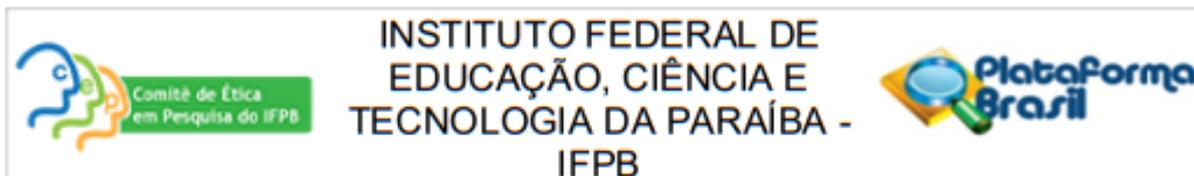
CEP: 58.015-020

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3612-9725

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.347.819

"Geração Z" a respeito da masculinidade hegemônica e da negritude vividas por jovens das turmas do ensino Médio Técnico em tempo Integral na Escola Estadual Rosa Pignataro e com isso produzir um seminário de formação continuada que desenvolva as capacidades dos professores de compreender e ensinar esses alunos. A pesquisa possui cunho qualitativo e a coleta de dados será realizada mediante a análise dos dados obtidos durante a execução de questionários fechados, com questões discursivas, aplicados com alunos homens negros das turmas do curso supracitado que dispuserem-se a participar voluntariamente. O questionário contém questões sobre a afinidade do participante com o meio virtual, conceitos de masculinidade e negritude, bem como uma avaliação subjetiva do ambiente escolar em que estão situados.

Na metodologia, lê-se: "Buscar-se-á a verificação das reações e verbalizações dos discentes a respeito de temas relacionados à formação da masculinidade na "Geração Z", a partir da aplicação do questionário supracitado de forma única, presencial e individual, com horários acordados com cada discente."

O estudo deve ser guiado pela Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator que indica aprovação e em se tratando de resposta a pendências emitidas em parecer anterior, as quais foram sanadas, bem como no intuito de não atrasar o início da pesquisa, emito na condição de Coordenadora o Parecer de Aprovado ao protocolo de pesquisa, pois este está em acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

1- O participante da pesquisa tem o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; (Res. CNS 510/2016 – art. 9º - Item II).

Endereço: Avenida João da Mata, 256

Bairro: Jaguaribe

CEP: 58.015-020

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3612-9725

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
IFPB**



Continuação do Parecer: 5.347.819

2- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano ao participante.

3- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando for do tipo escrito, deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente e uma das vias entregue ao participante da pesquisa.

4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.

5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

6- Deve ser apresentado, ao CEP, Relatório Final até 31/01/2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1882454.pdf	31/03/2022 21:50:52		Aceito
Outros	CARTA_DE_RESPOSTA_PARECER_5_317_280.pdf	31/03/2022 21:48:18	NARCISO GENUINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_E_TALE.pdf	31/03/2022 21:46:50	NARCISO GENUINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	02PROJETO_DETALHADO.pdf	31/03/2022 21:45:43	NARCISO GENUINO	Aceito

Endereço: Avenida João da Mata, 256

Bairro: Jaguaribe

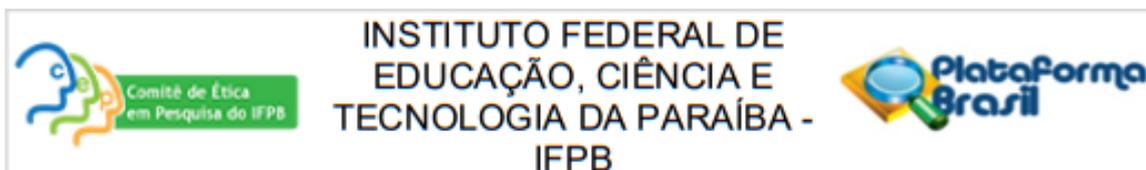
CEP: 58.015-020

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3612-9725

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.347.819

Outros	QUESTIONARIOS.pdf	25/02/2022 00:16:01	NARCISO GENUINO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	25/02/2022 00:14:45	NARCISO GENUINO	Aceito
Orçamento	05ORCAMENTO.pdf	25/02/2022 00:13:57	NARCISO GENUINO	Aceito
Outros	04CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	25/02/2022 00:12:19	NARCISO GENUINO	Aceito
Folha de Rosto	01FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUI SA_ENVOLVENDO_SERES_HUMANO S_ASSINADA_DG.pdf	25/02/2022 00:04:41	NARCISO GENUINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 13 de Abril de 2022

Assinado por:
Cecília Danielle Bezerra Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256

Bairro: Jaguaribe

CEP: 58.015-020

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3612-9725

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br