

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

Hélder Douglas Ferreira Freitas

MASCULINIDADES NEGRAS NA ESCOLA: PERCEPÇÕES, DIÁLOGOS E
REFLEXÕES NA PERIFERIA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR - MA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades
- PPGEI da UFRPE como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, Programas e Gestão de
Processos Educacionais Culturais

Orientador: Moisés de Melo Santana

Recife, 2023

Hélder Douglas Ferreira Freitas

MASCULINIDADES NEGRAS NA ESCOLA: PERCEPÇÕES, DIÁLOGOS E
REFLEXÕES NA PERIFERIA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR - MA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades
- PPGECI da UFRPE como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, Programas e Gestão de
Processos Educacionais Culturais

Orientador: Moisés de Melo Santana

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F866m Freitas, Hélder Douglas Ferreira Freitas
MASCULINIDADES NEGRAS NA ESCOLA: PERCEPÇÕES, DIÁLOGOS E REFLEXÕES NA PERIFERIA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR - MA / Hélder Douglas Ferreira Freitas. - 2023.
96 f.
- Orientador: Moises de Melo .
Inclui referências e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2023.
1. Masculinidades. 2. Escola pública. 3. Políticas Educacionais. I. , Moises de Melo, orient. II. Título

CDD 370

DEDICAÇÃO

Dedico aos meus ancestrais e a todo jovem preto que luta pela sua existência.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer às minhas avós, Maria José e Rosa Lima foram mulheres incríveis, fortes e decididas que viveram para suas famílias e criaram seus filhos e netos entre a firmeza e a doçura, orgulho de ter convivido e aprendido a cada ensinamento, a cada conversa e a cada encontro.

A mim, por ter não ter desistido, ter encontrado a coragem e a resiliência em seguir em frente nos sonhos e tornar possível essa pesquisa.

Ao meu namorado Dirceu, por ser quem é, o companheiro, parceiro, amigo que escolhi trilhar minha caminhada em todos os momentos e situações da vida, por ter mostrado outras possibilidades de viver e amar as nossas existências.

Ao meu orientador Professor Doutor Moises de Melo Santana, em primeiro lugar por ter escolhido minha pesquisa e sempre conduzir as orientações com acolhimento, diálogos e reflexões.

Aos meus queridos e cordiais amigos Philipe Paulino, Mariana Amorim, Sylvania Santos, André, Dayanne, Cinthia Oliveira, Jane Oliveira e Ana Paula Ruani por estarem sempre do meu lado, orientando, conversando, aconselhando a seguir em frente com determinação nos meus objetivos. De todo coração sou eternamente grato.

A Dayanna Louise pelos diálogos construídos sobre gênero na escola.

A gestora Magda Helena, gestora geral responsável por permitir que a pesquisa ocorresse no Centro Educa Mais Salustiano Trindade, e por todo acolhimento, conselho e olhar para educação que tive durante sua atuação.

A toda comunidade escola do Salustiano Trindade, aos professores colegas de sala e profissão.

Aos meus pais pelo investimento na minha formação pessoal e profissional, e por todas as orações. Por fim, a todos os estudantes pretos que tive, tenho e terei contato na minha atuação. Aprendo muito a cada dia como vocês!

RESUMO

A pesquisa, inserida na linha Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – UFRPE/FUNDAJ, pretendemos analisar, as formas com os adolescentes do gênero masculino constroem e significam as suas identidades masculinas dentro do contexto social da escola a partir da perspectiva da interseccionalidade de raça, gênero e classe social. Com base nos estudos sobre gênero e educação (LOURO, 2004, 2006 e 2018) e os estudos sobre masculinidades (CONNELL, 1994, 1998, 2012, 2018; KIMMEL, 2015; OLIVEIRA, 2003) temos a intenção de desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo investigativo e dialógico com a bibliografia recente sobre a temática, a partir do estudo de caso com adolescentes do gênero masculino a respeito dos seus entendimentos e sentidos de ser Homem e a construção da identidade masculina. Para alcançar tais objetivos o método de observação e investigação será o estudo de caso. Nesse sentido, algumas dinâmicas individuais e em grupo foram desenvolvidas a partir do componente curricular Eletiva de Base ao longo do ano de 2022, tais dinâmicas foram: (i) Dinâmica das Máscaras, o que os Homens escondem ou querem esconder; (ii) Dinâmica Caixa dos Homens, quais são os principais estereótipos no imaginário social dos estudantes sobre ser Homem e performance de masculinidades; (iii) Raízes do Machismo e da Masculinidade Tóxica; (iv) Masculinidades Negras e Profissões; (v) Masculinidades normativas e não normativas na escola. Para as análises, utilizaremos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) como forma de investigação dos conteúdos produzidos pelos estudantes e tecer alguns comentários pertinentes sobre raça, identidade, espaços de socialização, hierarquias de poder entre meninos entre outros temas. Conseguimos, ao final, construir algumas relações e possíveis diálogos a partir desse estudo de caso para repensarmos também as políticas educacionais de gênero nas escolas.

Palavras-chave: Masculinidades, Escola pública, Políticas Educacionais

ABSTRACT

The research, inserted in the line Policies, Programs and Management of Educational and Cultural Processes of the Graduate Program in Education, Cultures and Identities – UFRPE/FUNDAJ, we intend to analyze, the ways in which male adolescents construct and signify their masculine identities within the social context of the school from the perspective of the intersectionality of race, gender and social class. Based on studies on gender and education (LOURO, 2004, 2006 and 2018) and studies on masculinities (CONNELL, 1994,

1998, 2012, 2018; Kimmel, 2015; OLIVEIRA, 2003) we intend to develop a qualitative investigative and dialogical research with the recent bibliography on the subject, from the case study with male adolescents about their understandings and meanings of being Man and the construction of male identity. To achieve such objectives the method of observation and investigation will be the case study. In this sense, some individual and group dynamics were developed from the Basic Elective curricular component throughout the year 2022, such dynamics were: (i) Mask Dynamics, what Men hide or want to hide; (ii) Men's Box Dynamics, what are the main stereotypes in the students' social imaginary about being a man and the performance of masculinities; (iii) Roots of Machismo and Toxic Masculinity; (iv) Black Masculinities and Professions; (v) Normative and non-normative masculinities in school. For the analyses, we will use content analysis (BARDIN, 1977) as a way of investigating the contents produced by the students and make some pertinent comments on race, identity, spaces of socialization, hierarchies of power among boys among other themes. In the end, we managed to build some relationships and possible dialogues from this case study to also rethink gender educational policies in schools.

Key Words: Masculinities, Public School, Educational Policies

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

C.E.M - Centro Educa Mais

DNEDH - Diretrizes Nacionais da Educação para os Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e mais

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PAISM - Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher

PDU - Programa Diversidade na Universidade

PNE - Plano Nacional de Educação

PNDH - Plano Nacional dos Direitos Humanos

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH - Secretaria de Direitos Humanos

SPM - Secretaria de Políticas para as Mulheres

TJMA - Tribunal de Justiça do Maranhão

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resultados da Pesquisa na Plataforma Periódicos Capes.....	32
TABELA 2 - MULHERES E REPRESENTAÇÕES	58
TABELA 3 - Impressões do Documentário Precisamos falar com os Homens?.....	63
TABELA 4 - Estereótipos de Homens Negros	65
TABELA 5 - Profissões de Homens Negros	66
TABELA 6 - Masculinidades Tóxicas e comportamentos	67

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NO BRASIL.....	14
2.1 Um Breve Trajetória.....	15
2.2 Políticas da Masculinidade... também na educação básica.....	25
3. UMA REVISÃO SOBRE A TEMÁTICA: ESTUDOS DA MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO.....	29
3.1. Masculinidades e educação básica no Brasil.....	29
3.2. Diálogos Possíveis: o fazer das masculinidades na escola.....	32
4. METODOLOGIA.....	38
5. DESCRIÇÃO DO CAMPO.....	42
5.1 Sobre a Região de São José de Ribamar e a localização da escola:.....	42
5.1.1. Descrição da Escola:.....	44
5.1.2. A sala de aula e suas dinâmicas:.....	46
5.1.3. Grupos e socialização de meninos:.....	46
5.1.3.1. Uma visão geral sobre masculinidades negras na escola.....	46
5.1.4. Percepção e estética negra em São Luís e na escola.....	49
5.2. Descrição do Estudo de Caso:.....	50
5.2.1. Sabia? Não sabia? Agora você está sabendo! - Conflitos de Gênero na escola.	53
5.2.1.1. A primeira ação da eletiva.....	54
5.2.1.2. E eu não sou uma mulher?.....	55
5.2.1.3. Direitos Humanos para as Mulheres!.....	57
5.2.1.4. Lei Maria da Penha e a Casa da Mulher Brasileira.....	57
5.2.2 Papo Reto: as vozes de Konoha, visões sobre meninos e masculinidades.....	59
5.2.2.1. As Raízes do Machismo e da Masculinidade Tóxica.....	60
5.2.2.2. Masculinidades Negras e Profissões.....	63
5.2.2.3. Masculinidade e Sexualidade.....	66
5.2.2.4. Palestra, Grupo Reflexivo de Homens.....	67
5.2.2.5. Considerações Sobre a Eletiva.....	68
6. SUSSURROS NEROS: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDOS.....	68
6.1. Homens e Masculinidades Negras no cotidiano escolar.....	70
6.2 A caixa dos Homens ou os limites de uma realidade.....	73
6.3. O silêncio das Máscaras.....	75
6.3.5. Bandido: Essa máscara foi apresentada por dois participantes que dizem incorporar algo a partir da percepção de outras pessoas, por causa do estilo de roupa, a cor da pele e a forma de fala. Segundo eles, é a forma de incorporar algo e reforçar determinadas atitudes, impor medo e respeito em alguns, colocar ordem em determinadas situações, mas não é uma máscara que eles usam sempre, apenas quando é necessário.....	77
6.4. Encruzilhada de Diálogos: Masculinidades negras e desviadas.....	77
7. O CAMINHO QUE CHEGAMOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	79
8. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	82
Anexos.....	88

1. Caixa dos Homens.....	88
2. Dinâmica das Máscaras.....	92

1. INTRODUÇÃO

A relação entre educação e gênero na educação básica, tem sido um dos debates de destaque a nível nacional nas últimas décadas. A luta pelo reconhecimento dos estudos de gênero voltados para ensino básico apresenta uma trajetória de curtos avanços na promoção de uma educação mais inclusiva, democrática, dialógica e humanizada nos processos. Atualmente, o debate está polarizado com manifestações de segmentos conservadores e reacionários mais a direita e suas bandeiras ideológicas¹, pois gera na sociedade o pânico moral sobre a temática e cria novos espantalhos ideológicos que desviam o foco principal da educação básica como um todo.

Trabalhar gênero na educação básica é promover outras formas de acesso e pensamento sobre as relações desiguais de poder que existem em nossa sociedade e construir possibilidades de ensinamentos e aprendizagens para superação dessas desigualdades, bem como as opressões e dominação de um determinado grupo sobre os demais. Essa é uma das inquietações que impulsiona essa pesquisa.

O complemento vem com os estudos sobre Homens e Masculinidades nas escolas que surgem como outra forma potente para construirmos olhares para grupos sociais presentes nas escolas que podem passar despercebidos. Por esse motivo, em olhar retrospectivo às vivências e experiências em ambientes escolares, os conflitos entre adolescentes, e as formas de provar uma masculinidade giravam em torno da performance ideal masculina. Esta era alimentada pela (re)afirmação de violências como forma de legitimar o poder dentro daquele espaço tanto para si quanto para outros meninos e meninas. Importante registro à época esteve em compreender outros caminhos para construção de uma identidade masculina hoje considerada "não hegemônica" aos padrões cis heteronormativos.

As vivências das escolas foram o pontapé inicial para desenvolver uma reflexão mais potente que seria trabalhada durante a graduação. Alguns momentos durante o curso de História despertaram ainda mais o interesse pela temática de gênero e conflitos na escola,

¹ Bandeiras como "Ideologia de Gênero", apoiadas por movimentos de grupos como "Escola sem Partidos". "Menino veste azul e menina veste rosa" (ALVES, Damares. 2019)

porém apenas quando participo no PIBID de História² e ingresso no grupo de estudos sobre Masculinidades na História essas questões são mais fundamentadas.

Durante as atividades no PIBID, os momentos de observação e análise dos estudantes do anos finais e do ensino médio trouxeram para a prática do cotidiano escolar as dinâmicas e relações de poder entre os meninos, seja entre eles e com outras meninas. Porém em determinada atividade algo chamou bastante atenção, houve um atrito entre meninos e meninas em relação às formas desiguais de poder entre homens e mulheres e as formas de violências que as mulheres passam todos os dias na sociedade, os meninos questionam sobre “suas violências e as formas como eles também são violentados, assediados e ignorados nesses processos”. Esse acontecimento me marcou bastante durante meados da minha graduação, há época não tive as ferramentas didáticas para aqueles adolescentes fossem acolhidos, ouvidos e respeitados, para assim traçar os caminhos que levam a compreender a complexa rede de relações de poder que existem sobre questões de gênero e sexualidade.

Outro momento da graduação, os estágios obrigatórios em sala de aula, também tive mais contato com as salas de aulas e a atenção foi redobrada às questões de hierarquização de gênero e as violências perceptíveis entre meninas e meninos. A violência e agressividade foram linguagens constantemente utilizadas por ambos os gêneros para demarcar seu lugar no espaço escolar, porém alguns grupos de meninos conseguiam utilizar com mais intensidade e capilaridade do que as meninas.

Em paralelo a todas essas práticas escolares, o grupo de estudos sobre Homens e masculinidades na História organizado pelo Professor Doutor Renato Pinto servia de base teórica para compreender o campo de estudos, numa perspectiva histórica e sociológica. Entretanto sentia a falta de um maior diálogo com a educação básica, com as relações a nível escolar algo que na graduação seria difícil de alcançar. Precisava dar outros passos e seguir um caminho diferente do Ensino de História e dedicar para os estudos de gênero e sexualidade na educação básica.

Nesse sentido, para este mestrado, chego de um longo caminho de poucas vivências de sala de aula, porém bastante significativas por despertar o interesse pela pesquisa atual.

² Um dos projetos-trabalhos realizados pelo grupo da Escola Municipal Oswaldo Lima Filho, localizada no bairro do Pina, região sul, da Cidade do Recife, foi pensado em articular as questões de gênero e violência a partir de dois contextos socioeconômicos em desenvolvimento, o brasileiro e o indiano. Quando apresentamos algumas questões do trabalho para uma turma de 1º Ano do ensino médio, houve um movimento inicial favorável das meninas em sala em reconhecerem a importância da temática trazida e apresentada, porém houve relutância de alguns meninos em relação ao porquê também não falamos sobre os assédios, estupros e mortes dos homens e apenas focamos no caso das mulheres.

Acredito que a construção de espaços de diálogo dentro das escolas sobre temáticas variadas que não visam uma formação conteudista são importantes para formação cidadã e representam as possibilidades de diálogo com a comunidade escolar e a comunidade no entorno da escola.

Outro motivo para construção dessa pesquisa está no fato de que há uma superficialização no debate sobre masculinidades nas escolas. O senso comum sobre a relação entre os adolescentes sempre tenta naturalizar determinadas situações e comportamentos dos meninos ou no extremo oposto a culpabilização do bullying e da violência deles as ferramentas digitais e aos jogos eletrônicos, não existe espaço para responsabilização e aprendizagem com os erros. Nesse sentido, as meninas são mais cobradas e induzidas ao papel de responsável em vez dos meninos.

Há uma nova variante nesse cenário, a constituição das masculinidades dentro do meio digital. Ainda não tão pesquisadas, mas a partir das vivências e interações com os estudantes, a linguagem de determinados influenciadores digitais, seja em jogos, podcasts, ou estilo de vida, apresentam em seu discurso uma narrativa antifeminista e ultra valorização da submissão feminina, identificada aqui como a extensão dos movimentos masculinistas dos anos 1980 e 1990, conhecidos como Redpills.

As redes sociais transformaram-se no canal de comunicação para unir as vozes destoantes sobre as opressões dos homens e contra os avanços sociais, políticos e econômico das mulheres, a chamada machosesfera, os estudantes têm acesso indiscriminado aos conteúdos produzidos por homens que reproduzem senso comum, preconceito e discriminação de gênero e (re)criam vários mitos sobre a potência masculina de forma tóxica, ilusiva e destrutiva.

Diante do exposto, o projeto de mestrado tinha como objetivo trabalhar com os Núcleos de Estudos de Gênero e de Combate a Violência contra a Mulher, um programa articulado entre a Secretaria da Mulher e a Secretaria de Educação e Esportes do governo do Estado de Pernambuco, tendo como foco investigar e analisar como os temas de masculinidade eram (ou não) trabalhados nesses núcleos, verificando possibilidades de articulação para formação de docentes e dos membros participantes dos núcleos sobre os estudos de Homens e masculinidades.

Entretanto, no ano de 2021, uma reviravolta profissional trouxe novos caminhos para a pesquisa. Através de um processo seletivo que busca incentivar lideranças na educação básica fui aprovado para atuar como docente na rede estadual do Maranhão. Nova realidade, novos padrões culturais e novas perspectivas de trabalho movimentaram para as mudanças

latentes na pesquisa, como a visão e a fala dos estudantes sobre gênero, ser homem e masculino, quais os signos e significados disso na suas vidas.

O campo de atuação da pesquisa será a escola que estou lotado, Centro Educa Mais (C.E.M) Salustiano Trindade, escola da rede estadual do Estado do Maranhão, localizada no município de São José de Ribamar, região metropolitana da Ilha de São Luís. A escolha da escola deve-se por ser o local de trabalho e atuação da prática docente, e assim poder exercer a performance do professor-pesquisador *in loco* em todo processo e execução das atividades da pesquisa. Além disso, as condições socioeconômicas e geográficas da escola trouxeram mais elementos para se desenvolver a pesquisa. Por estar localizada numa das regiões consideradas com altos índices de violência no estado do Maranhão, também estar localizada na região rural da Ilha de São Luís, e na periferia de São José de Ribamar. Além disso, a escola vem passando por transformações diante os modelos de escola de tempo integral e com o novo ensino médio, bem como um processo de diminuição das violências presentes dentro do ambiente escolar em relação a anos anteriores.

O espaço escolar em constante transformação que atende uma realidade social com alta vulnerabilidade social faz questionar quais visões e performances de masculinidades são produzidas e reproduzidas ali. Além disso, a questão racial manifestou presença desde os primeiros momentos na escola, e era necessário que houvesse um direcionamento da pesquisa que não apenas contemplasse como um tema, mas que fosse incorporado a pesquisa de forma orgânica através das vivências dos adolescentes negros. Em paralelo, ao chegar na nova localidade foi constatado que tanto o modelo de ensino de escola em tempo integral, quanto os documentos normativos curriculares da educação básica do estado do Maranhão, e as formações oferecidas, a ausência da temática de gênero era evidente. Nesse sentido, foram necessárias mudanças radicais da pesquisa para emergir novas reflexões que lidassem com as inquietações e anseios do professor-pesquisador.

Como, através dos relatos de estudantes negros, podemos repensar as políticas educacionais de gênero e incorporar os estudos sobre homens e masculinidades a fim de desenvolver novas perspectivas sobre esses sujeitos nas políticas públicas? Essa ideia ecoou por meses até a materialização de um novo projeto de pesquisa para o mestrado. Por esse motivo, a nova pesquisa foi pensada e desenvolvida em dois eixos: o primeiro dentro do entendimentos das políticas educacionais de gênero no país e o segundo no estudo de caso sobre as percepções e significados sobre as masculinidades narradas pelos estudantes na constituição de si.

Ambos os processos são contemplados pelos seguintes objetivos:

- Objetivo Geral

Analisar como as percepções e significados sobre as categorias homem, masculinidade e negritude não compreendidas pelos adolescentes negros do Centro Educa Mais Salustiano Trindade e podem contribuir para repensarmos as políticas educacionais de gênero a partir de uma perspectiva interseccional.

- Objetivos Específicos

(I): Investigar a trajetória das Políticas Educacionais de gênero a nível nacional e estadual, observando os movimentos de crises, lutas, resistências e ausências.

(II): Descrever o campo escolar, seu espaço e as dinâmicas e relações de poder presentes e relacionadas aos meninos negros compreendendo as questões socioeconômicas, culturais, educacionais e de segurança dos bairros no entorno da escola.

(III) Verificar a partir dos referenciais teóricos sobre a temática, como os estudantes produziram os conteúdos das atividades e dinâmicas realizadas no componente curricular, Eletiva de Base, ao longo do ano de 2022.

Para melhor desenvolver os objetivos, os capítulos foram organizados de forma que as reflexões e diálogos sobre a temática fossem desenvolvidas e costuradas às relações entre política, práticas docentes e vivências de uma juventude negra no Maranhão.

Nesse sentido, o primeiro capítulo abre as portas para apreciação e construção das políticas educacionais de gênero no Brasil, através de uma análise tanto dos principais documentos que organizam a educação básica do país quanto dos principais autores que se dedicaram ao tema nos últimos vinte anos. Além disso, apresentamos uma reflexão sobre as políticas da masculinidade, um conceito potente e complexo para refletirmos quais os caminhos e ramificações possíveis de tais políticas no atual cenário educacional no que tange as temáticas de gênero.

No segundo capítulo, apresentamos um breve resumo do estado da arte organizado a partir das pesquisas feitas na plataforma Periódicos CAPES, no que buscamos identificar as temáticas mais recorrentes, de maneira cronológica, quando as palavras-chaves são masculinidade e escola. Além disso, estabelecemos os diálogos com os referenciais teóricos que movem essa pesquisa, as/os autores/as que constroem e amarraram os nós sobre masculinidades na educação básica.

No terceiro capítulo, as questões metodológicas são abordadas e apresentadas de forma sucinta. A pesquisa teve como base o estudo de caso, através do recorte da realidade sociocultural da escola e dos estudantes para poder traçar o melhor caminho de pesquisa,

teve as análises de conteúdo a forma de investigar e verificar as percepções dos estudantes sobre a temática proposta.

No quarto e quinto capítulos ocorre a descrição do campo de atuação da pesquisa, bem como o relato das observações e percepções, seja da escola e de sua comunidade escolar, seja das aulas e atividades desenvolvidas entre os estudantes durante a pesquisa.

2. TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO NO BRASIL

As vivências dos espaços escolares são compostas por relações de domínio, controle e poder. Esse equilíbrio de interesses entre o conflito e a conciliação faz parte da dinâmica das instituições e espaços de ensino-aprendizagem quase que de maneira natural, sem muitas explicações, lidas como reprodução do próprio território escolar. “Sempre foi assim”, “Não adianta querer mudar a força”, “Não se mexe em time que está ganhando”, expressões do cotidiano que ditam bastante a rotina escolar, e não problematiza as reproduções de violências sistêmicas, meritocracia, racismo estrutural, entre outras questões.

Isso diz respeito a como uma das manifestações da política se estrutura em espaço escolar. Entre a presença e a ausência, o desenvolvimento de políticas educacionais no Brasil constitui uma trajetória de avanços e estagnações. Quando apresentamos a temática de gênero na escola esse cenário fica mais estruturado e vivenciado pelo menos nas últimas três décadas. A atuação e observação do espaço escolar em relação às abordagens de gênero atualmente representam décadas de lutas e resistências para implementação de projetos e programas voltados para superação das opressões e dominação de uma educação sexista, a promoção tanto da igualdade quanto da equidade entre os gêneros, desgenerificar as relações e hierarquias de poder entre os gênero, valorização uma educação digna de qualidade que garanta e amplie os direitos ao acesso, permanência e conclusão de grupos sociais historicamente marginalizados em espaços educacionais.

Em outras palavras, para uma postura mais radical das manifestações de gênero dentro da escola, com a possibilidade de traçar um novas perspectivas de futuro, deve se assumir de fato o verdadeiro reconhecimento e a garantia de direitos para maioria da população brasileira que teve seu acesso negado, em algum momento da história, aqui categorizadas como minorias sociais com pouco ou baixo poder nos espaços políticos e de decisão.

Mas antes de tudo, deve existir uma reflexão de quais vertentes de gênero na educação básica devem ser trabalhadas? Qual perspectiva do feminismo pode ser incorporada às reflexões de uma prática para superação das opressões sexistas e equidade entre homens e mulheres? Quais grupos serão atingidos e envolvidos pelos diálogos, conversas e práticas na escola, e quais as possibilidades de mudança?

Nesse sentido, tentando refletir e conversar um pouco sobre essas questões, este capítulo irá apresentar um breve histórico da construção de políticas educacionais no Estado brasileiro a partir da chamada Nova República (1988 - atual) e como a perspectiva de gênero foi sendo adotada para cada momento da história recente do país.

No primeiro momento, apresentamos as turbulência e inconstâncias em relação a temática de gênero na construção dos Planos Nacional, Estaduais e municipais de educação e o pânico moral causado pela “ideologia de gênero”, conceito criado por diversos grupos reacionários a projetos de caráter progressivo dentro do movimento feminista voltados para direitos sexuais e reprodutivos, educação sexual e direitos civis voltado a população LGBT+.

Além disso, traçamos relações com o conceito de transversalidade de gênero nas políticas públicas e seu papel no desenvolvimento e inserção da abordagem de gênero na educação básica, sua gênese e construção das políticas públicas brasileiras no início dos anos 2000. Por fim, discutimos um pouco sobre as políticas da masculinidades, e como elas podem ser configuradas, na educação básica, especialmente atrelando o conceito de transversalidade de gênero, visto os desafios atuais que a temática tem sofrido nos últimos anos.

2.1 Um Breve Trajetória...

As políticas educacionais no Brasil são constituídas a partir das decisões do Estado, ou seja, são decisões de um grupo no poder, em determinado momento histórico que pensa um modelo de Estado brasileiro visto as suas demandas e exigências. Pensar a construção do sistema educacional brasileiro através de políticas públicas foi e continua sendo o desafio de muitas idas e vindas.

Para Saviani, há no processo de construção das políticas educacionais no Brasil uma série de discontinuidades, as decisões de poder do Estado brasileiro estavam limitadas aos grupos mais privilegiados da sociedade e do momento político-econômico que o país atravessava. O acesso à educação básica durante os vários momentos históricos da trajetória do Brasil esteve restrito às elites e a pequenos grupos emergentes desde o período colonial numa sociedade

escravocrata durante, até a ascensão de uma pequena burguesia incipiente em fins do período imperial e nas primeiras décadas da república³.

A maioria da população brasileira, pobre, escravizada ou liberta, moradora da região rural, ou nas periferias dos centros urbanos estavam afastadas do sistema educacional. A partir do governo de Getúlio Vargas e dos movimentos de membros da Escola Nova⁴, os interesses do Estado brasileiro são voltados para a articulação de políticas que estruturasse a visão e a defesa de uma escola e educação pública.

Entretanto esse movimento de expansão da educação para as demais camadas sociais durante os anos de governo de Vargas também representaram reformas dualidades na forma do ensino⁵. Para elites do país um ensino secundarista voltado para o acesso ao ensino superior, para as demais camadas sociais o ensino técnico, com o reforço a partir da criação dos cursos profissionalizantes do Senai, Sesc e Sesi. Nesse sentido, as demandas do Estado brasileiro para educação nacional naquele momento histórico estavam voltadas para o desenvolvimento das bases industriais e modernização das instituições brasileiras.

Para Vianna (p.71-72, 2018), as primeiras décadas do regime republicano no Brasil, as temáticas sobre gênero e sexualidade foram isoladas, preteridas a algumas experiências em escolas particulares ou em redes de ensino estaduais (SP, RJ e MG) e não poderiam ser caracterizadas como propostas articuladas pela esfera federal no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o campo específico da educação básica.

Durante as décadas 1950 e 1960 tramita o projeto de lei para implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 4.024/21) que garantia a educação como um direito de todos e houve a consolidação dos colégios de aplicação e também o surgimento dos ginásios vocacionais. Para Figueiró (1988) também durante a década de 1960 que a educação sexual se amplia nas redes de ensino públicas nesses espaços escolares como também em algumas escolas privadas católicas, porém como ressaltado anteriormente por Vianna essas experiências eram pontuais.

No período da Ditadura Militar, uma nova LDB (Lei 5.692/71) reformula o ensino primário e secundário, segundo Vianna, nesse período ainda tramitou o projeto de lei que previa a implementação e a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas públicas da deputada carioca Júlia Steimbruck, entretanto foi desconsiderada pela Comissão Nacional de

³ SAVIANI, Dermeval. A política Educacional no Brasil, In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Petrópolis, Ed. Vozes, 2005

⁴ A criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

⁵ Sobre as reformas Capanema da década de 1940

Moral e Cívica. Com o parecer nº 2264/1974 do Conselho Federal de Educação, o ensino de educação sexual foi passado para os antigos Programas de Saúde do segundo grau⁶.

Como visto anteriormente, a construção de políticas educacionais no Brasil teve um caráter de interesses tanto do mercado de trabalho quanto das elites que governam o país. Por esse motivo, o debate público sobre educação e gênero terá maior destaque ao longo das décadas posteriores à Ditadura militar no país.

Traçar políticas e projetos sobre gênero na educação básica do país visa antes de tudo uma luta pela superação da educação violenta, sexista e normativa para crianças e adolescentes. Quando pensamos nesse processo educacional nos voltamos para os valores dos Direitos Humanos e o reconhecimento de direitos para o acesso, permanência e conclusão a educação básica a todas as pessoas. Esse movimento também visa a reparação aos grupos sociais historicamente excluídos do acesso à educação por muito tempo, como populações pretas, periféricas e quilombolas, as populações indígenas, as mulheres, e a população trans.

Trazer as discussões para o desenvolvimento de políticas públicas no Brasil foi necessário durante a transição e abertura política na década de 1980. Durante o processo de redemocratização, iniciativas voltadas para visibilizar as demandas sobre as mulheres na sociedade foram importantes para desvelar um problema que antes estava restrito à esfera privada e deveria participar dos debates públicos, tais como saúde, segurança, educação e maternidade.

Questionar as instituições que legitimam as violências de gênero na época pós-ditadura militar representava algo necessário visto o cenário internacional e as demandas dos movimentos de mulheres e feministas nos países ocidentais ; destacamos a atuação das ongs e grupos de combate e atendimento às mulheres violentadas⁷ (Recife, São Paulo, Belo Horizonte).

Entre os anos de 1983 e 1985 são criados o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) e o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres, e durante o processo da constituinte de 1988 a Carta das Mulheres Brasileira⁸. É apresentada com propostas relativas à saúde, moradia, trabalho, educação, família, propriedade, violência etc. Todos os pontos incorporados pela Constituição Federal de 1988 representou outro marco na luta contra a violência, garantindo a igualdade de Direitos previsto no Art.º 5º.

⁶ VIANNA, p. 72, 2018

⁷ BANDEIRA, p.451, 2014

⁸ FARAH, 2004

Durante a década de 1990 o Estado brasileiro promulgou leis significativas, muitas, em face das reivindicações dos movimentos sociais em paralelo ao combate à violência de gênero e a promoção da igualdade de gênero; em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/90), e em 1996 as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96). Além disso, outras políticas públicas de educação foram construídas incorporando ao texto a perspectiva de gênero, a exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), no volume 10 ao qual incorpora a temática orientação sexual, e, por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011)⁹. A proteção e a responsabilidade jurídica sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes do país, assim como o estabelecimento de diretrizes e parâmetros para educação, reverberam na forma como as crianças devem ser criadas, principalmente na tentativa de combater a violência.

No âmbito internacional podemos construir a trajetória de reivindicações das mulheres logo após a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1946, a partir da Comissão de Status da Mulher, porém apenas em 1975, na Primeira Conferência Mundial de Mulheres, no México, que foram estabelecidos algumas propostas ao desenvolvimento de políticas direcionadas às mulheres como compromisso oferecer as mesmas oportunidades do que os homens (BANDEIRA, 2004). Em 1979, durante a Convenção sobre eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher ganha caráter normativo em força de lei para os países signatários¹⁰.

Destacamos também outros eventos internacionais ligados aos Direitos Humanos responsáveis por resolução mais afirmativas na prevenção e combate a violência contra a mulher, a exemplo, da Conferência Internacional sobre os Direitos Humanos em Viena (1993), III conferência Internacional sobre população em desenvolvimento, no Cairo (1994); a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, (1995), e a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e Formas correlatas de Intolerância, em Durban (2001)¹¹.

⁹ Em *Gênero nas políticas Públicas de educação no Brasil: 1988-2002* (VIANNA, UNBEHAUM, 2004) as autoras salientam a importância de existir marcadores sobre gênero no texto da lei, porém criticam a forma pela qual o termo foi utilizado ou subutilizado, visto como trinômio corpo/saúde/doença em relação a construção das Orientações sexuais ou gênero apresentado de forma velada, não descrito, mas apresentado como algo no campo da tolerância.

¹⁰ Ver Dissertação (mestrado em Sociologia) de Hermes de Moura Silva.

¹¹ Ao longo das décadas a luta contra a violência LGBT+ não estava na agenda da ONU até tempos mais recentes. A partir da epidemia de HIV/AIDS e outros levantes do movimento LGBT ao longo das décadas de 1990 e 2000 a luta pelos Direitos LGBT+ foi também sendo construída para esfera da ONU.

Todos esses movimentos em âmbito nacional e internacional foram favoráveis para que fosse iniciados trabalhos no Congresso Nacional a serem elaborados para a recente democracia brasileira projetos do Estado que incorporassem a prevenção e o combate a violência e discriminação contra a mulher e a população LGBT+¹².

Durante esses eventos e conferências internacionais o termo “*gender mainstreaming*” ou como ficou difundida, Transversalidade de Gênero, foi adotado nas documentações oficiais a fim de promover e garantir melhorias às condições das mulheres em todas as perspectivas sociais seja na esfera pública ou privada a igualdade entre homens e mulheres deveria ser prestada (BANDEIRA, 2013, p.40).

Dessa forma, entende-se por transversalidade de gênero o compromisso dos governos de articularem suas ações políticas para construção de políticas públicas a partir das relações de gênero visando a reestruturar a condição das mulheres na sociedade e promover a igualdade de oportunidades entre os sexos.

No Brasil, a implementação de políticas públicas a partir da transversalidade de gênero lenta e gradual até início dos anos 2000. No primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) foram criadas várias Secretarias especiais, inexistentes em outros governos, voltadas para reconhecimento e promoção das demandas dos diversos grupos sociais, além da ampliação de acesso aos direitos de populações historicamente marginalizadas. Dentre elas, algumas voltadas para as demandas de gênero e sexualidade presente em todos os ministérios do governo do ex-presidente Lula.

A Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria da Juventude deveriam construir e executar política pública numa perspectiva interseccional entre gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social e outros marcadores sociais (Vianna, 2018, p. 80-81).

Em outros aspectos, a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 2, 2002; PNDH – 3, 2009), bem como do Comitê de Educação em Direitos Humanos, criado em 2003 reverberaram suas proposições na elaboração do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNEDH - 2006) e nas Diretrizes Nacionais em Educação para os Direitos Humanos (DNEDH – 2012), servindo de base para a articulação da educação básica pautada nos valores dos Direitos Humanos, ao qual as menções a gênero, identidade de gênero e

¹² A sigla LGBTQIA+ está sempre viva e crescendo na sua forma de atrair e aproximar mais pessoas, entretanto ainda não tenho leituras suficientes sobre os conceitos de Queer e Teoria Queer aqui no Brasil e para incorporá-la nos textos.

orientação sexual tem seu espaço reconhecido no documento, e dessa forma, apresentam como garantias aos direitos de acesso, permanência e conclusão da educação básica a todas e a todos.

A Secretaria Especial de Direitos Humanos lança, em 2004, o programa *Brasil sem Homofobia* voltado ao combate e a discriminação contra a população LGBT+[1] e a promoção da cidadania de Homossexuais no Brasil fruto de uma longa luta dos movimentos sociais desde os anos 1980 e em sincronia com as conferências internacionais aqui já citadas.

Ainda no início da década 2000, em alinhamento com as resoluções da Conferência de Durban e a agenda da política nacional, ao final do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), foi promulgada a lei 10.558/02 a qual instituiu a implementação do Programa Diversidade na Universidade (PDU)¹³. Esse programa foi responsável por pensar e articular a acessão da população negra e indígena do país ao ensino superior, através de cursos preparatórios e cotas raciais, sendo fundamental para organização de outras secretarias no futuro.

Em 2004, segundo Vianna, houve a fusão de duas secretarias, Secretaria de Inclusão Educacional e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo tendo como resultado a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁴. Entretanto, essa fusão das secretarias só foi possível após reorganização

¹³ O programa foi uma parceria do Ministério da Educação próximo do fim do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e executado no governo seguinte, na gestão do ex- presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Teve aporte financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

¹⁴ “[...] a política universal no campo da educação, dado o status quo de tamanha desigualdade no Brasil, é reprodutora de desigualdade. Você garante mobilidade social pra todos, você melhora todos, mas melhora todos preservando distâncias. E o único modo de compatibilizar uma agenda que seja garantidora do campo dos direitos na educação e ao mesmo tempo redutora de desigualdades é compatibilizar elementos universais da política educacional com elementos diferencialistas, com políticas em última instância – essa palavra é meio artilosa – mas de ações afirmativas. Ou seja, que trate diferencialmente os desiguais pra... Na verdade, o objetivo da SECAD é contribuir pra acelerar o tempo histórico. Reduzindo desigualdades numa intensidade maior do que avança a média do sistema, fazer com que os que estão abaixo andem mais rápido do que os que estão acima. Que todos melhorem, mas que os de baixo melhorem mais, tá? Percebe? Quer dizer, é o marco filosófico lógico da SECAD. Pra isso a questão-chave era que precisava trazer áreas que estavam dispersas e normalmente fragmentadas e sujeitadas à visão secundária nas agendas setoriais, vamos dizer assim, educação superior, educação profissional, educação básica, né? [...] Por isso que ela é simultaneamente uma agenda de educação continuada e uma agenda de diversidade. [...] o conceito de diversidade na história do Ministério da Educação, o problema não é que ele não estava numa secretaria, ele nunca esteve nem numa diretoria, nem numa coordenação, tá? O máximo que tinha se chegado na história do, são quase setenta anos, era num programa, que era o Diversidade na Universidade. O conceito de diversidade conseguir ocupar um espaço institucional no MEC tinha no máximo chegado a um programa, nunca tinha entrado nas hierarquias institucionais. Na verdade com a criação da SECAD ele pula diretamente pra organizar a lógica da secretaria como um todo, tá? Então por que esses dois elementos são chaves, educação continuada e diversidade? Porque, por um lado, dá conta de uma dimensão que é uma dimensão geracional, pro passado e pro futuro, ou seja, a idéia do direito à educação por toda a vida. [...] A outra é a idéia da diversidade, tá? E aí a gente entra no programa [Diversidade na Universidade]. Essa idéia da diversidade permite a gente

ministerial do MEC, incorporando dessa forma o Programa Diversidade na Universidade (PDU) que teve papel chave na consolidação da SECAD.

Com a criação da Secad e a consolidação de vários projetos de outras secretarias foram desenvolvidos dois projetos principais no que diz respeito as temáticas de gênero e Orientação Sexual: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Enquanto o primeiro tinha como objetivos uma educação mais inclusiva e não sexista, o segundo tinha como objetivos o combate a violência física, verbal e simbólica contra pessoas LGBTs. Destes planos foram modificados: o Programa de Prevenção, Assistência e Combate à violência contra a mulher e o Programa Brasil sem homofobia.

Outros programas voltados para formação de professores e gênero começam a ser implementados. Nesse sentido, podemos destacar os programas voltados para formação e capacitação de profissionais da educação básica entre os anos de 2005 e 2009: Formação de Profissionais da Educação para cidadania e diversidade sexual (2005-2006), Educação e Gravidez na Adolescência (2005), Educando para Igualdade Gênero, raça e Orientação sexual (2005), Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas (2006-2007), Construindo Igualdade de gênero nas escolas (2005) e, por fim, o programa Gênero e Diversidade na escola (2006) e a Rede de Educação para a Diversidade (2008) tiveram impactos significativos na formação continuada de docentes e marcas nas escolas parceiras desses programas¹⁵.

Durante esse contexto de elaboração de projetos e programas voltadas para políticas de gênero e para as mulheres tanto na educação básica quanto para outros campos da ordem social, destacamos a promulgação da lei 11340/06, popularmente conhecida como Maria da Penha. Esta representa outro marco legal na prevenção, combate e assistência às mulheres vítimas de violência¹⁶, pois apresenta canais de denúncia, ferramentas legais para prisão dos ofensores e definições sobre as formas de violência, além de dispositivos legais para sua

organizar a secretaria por alguns recortes estratégicos, ou seja, dar conta da educação do campo, dar conta em direitos humanos, dar conta da educação ambiental, dar conta da educação em alguns segmentos tão abandonados como a educação do sistema prisional, e dar conta especificamente de educação indígena e de educação de afro-descendentes.” (HENRIQUES, Ricardo. Apud., ALMEIDA, Nina Paiva. Dissertação de Mestrado. PPG Antropologia Social UFRJ, 2008)

¹⁵ Os detalhes em relação à atuação dos programas e as pesquisas relacionadas a eles podem ser encontrados em Viana, 2018, p. 80-88.

¹⁶ No artigo 7º da Lei 11.340/2006 são elencados os tipos de violência doméstica e familiar contra as mulheres, I – Violência Física; II – Violência Psicológica; III – Violência Sexual; IV – Violência Patrimonial; e V – Violência Moral (Lei Maria da Penha e normas correlatas Acesso 20/07/2020)

promoção em ambientes educacionais e escolares.^{17 18} Em 2010, o projeto *Escola sem Homofobia* foi outra proposta construída pelo Ministério da Educação com o objetivo de contribuir com a implementação de ações voltadas para a garantia dos direitos humanos, o respeito e a dignidade da população LGBTQ+ na escola. Tramita no Senado Federal, desde março de 2018, o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero será um novo marco legislativo na garantia de direitos e na prevenção e combate a violência e discriminação contra a população LGBTQ+.

Para a pesquisadora Denise Carreira (2015) essa trajetória política das agendas e execução de políticas públicas nos dois governos do presidente Lula e no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff podem ser representados em quatro momentos distintos¹⁹:

1. Tempo de Organização de agendas e fomento de campos - 2003 a 2006.
2. Tempo de Verticalização de Políticas - 2007 a 2010
3. Tempo de embates Políticos - 2010 a 2012
4. Tempo de Resistência - 2013 a 2014. (VIANNA, 2018, p. 89)

Nesse sentido, após as eleições de 2010 a configuração do parlamento e do Senado brasileiro foram alteradas significativamente por representantes do legislativo pertencentes às bancadas da “bala, do boi e da bíblia”. Em outras palavras, foram eleitos tanto na câmara dos deputados quanto no senado mais representantes conservadores e suas consequências foram perceptíveis.

Em 2011, debates e conflitos foram acirrados em relação a divulgação do material voltado ao combate à homofobia nas escolas, vinculado do Programa Brasil sem Homofobia (2004) e do projeto Escola sem Homofobia (2010), o chamado Kit Escola sem Homofobia²⁰.

¹⁷ No Artigo 8º, incisos V, VIII e IX há recomendações legais para promoção, construção, execução de programas voltados aos valores dos direitos humanos e ao combate e prevenção a violência contra as mulheres em âmbito educacional;

¹⁸ A partir de 2014 o Governo Federal em parceria com as redes estaduais e municipais de educação o programa Maira da Penha vai à escola é desenvolvidos com os objetivos de educar, prevenir e combater a violência contra as mulheres a partir do espaço escolar promovendo atividades e palestras para profissionais da educação escolar, estudantes e pais e/ou responsáveis.

¹⁹ Vianna, 2018, p. 89.

²⁰ Segundo Vianna foram várias mãos que construíram esse material, tais como as ONGs Pathfinder do Brasil, a Comunicação em Sexualidade (ECOS), a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina), a Global Aliacen for LGBT Education (GALE,) e A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti e Transexuais (ABGLT), todas supervisionadas pelo MEC. Além disso, "Tratava-se de material educativo que aborda de modo sistemático a homofobia, conceito que denuncia 'uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquia das sexualidades, assim como confere à heterossexualidade um status superior, situando-a no patamar do que é natural, do evidente' (BORRILLO, 2001, p. 15). O material era composto de um caderno com atividades para uso de professores em sala de aula; seis boletins para discussão com alunos e três audiovisuais, cada um deles com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores e educadores. o convênio estabelecido com o MEC para elaboração do kit inclui a capacitação de docentes e técnicos da educação, além de representantes do movimento LGBTQ de

O material sofreu pressão da bancada religiosa e foi vetado pela Presidenta Dilma Rousseff. Este veto, em 2011, representou umas das primeiras formas de barrar a inserção e menções às questões de gênero e sexualidade nas políticas públicas, principalmente, nas políticas educacionais de gênero.

Ao longo da década de 2010 a articulação de diversos grupos conservadores e reacionários fez ressurgir debates sobre o fenômeno da Ideologia de Gênero. Aqui devemos fazer uma breve contextualização sobre o termo Ideologia de Gênero no país. Segundo Miskolci e Campana (2016) a caça às bruxas as temáticas de gênero e sexualidade tem raízes em movimentos contrários aos direitos sexuais e reprodutivos, ao movimento feminista e sua agenda, e a ampliação na conquista de direitos para população LGBTQ+. Os autores traçam as origens do termo a momentos posteriores a IV Conferência das Nações Unidas sobre as Mulheres, em Beijim (1995)²¹ cunhado por lideranças religiosas católicas e pensadores leigos em oposição aos pensamentos feminista a época.

Do lado da Igreja Católica, o cardeal a época, Joseph Aloisius Ratzinger, atual Papa Emérito Bento XVI, publica um texto crítico sobre como o conceito de gênero pretende separar e em certa medida, superar a “natureza do Homem” e os pressupostos biológicos por novos, livres da biologia, da “natureza” humana. Segundo os autores, outros documentos produzidos pela Igreja Católica anos posteriores serviram para disseminar essa noção de Ideologia de Gênero²².

Para os autores, o livro de Jorge Scala, *“La ideologia del género: El género como herramienta de poder”*, de 2010, também teve sua relevância para toda América latina em relação a propagação do conceito Ideologia de Gênero como algo nocivo aos Direitos das famílias e ataques os direitos sexuais e reprodutivos e a educação sexual nas escolas. O efeito de pânico moral em relação aos temas gênero e sexualidade no centro do debate público

todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar.” (VIANNA, 2018, p.92-93)

²¹ [...] nessa conferência se reconheceu que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva integral de gênero. Essas declarações, que tinham um alcance global, colocaram a categoria “gênero” no centro dos debates que giravam em torno do papel da mulher [...] (MISKOLCI, CAMPANA. 2016)

²² Carta às Mulheres, 1995; Conferência Episcopal da Igreja no Peru, 1998; Cartas aos Bispos, 2004; Documento de Aparecida, 2007, do V Conferência Geral Episcopal Latino-americana e do Caribe, Celam

causou reação de grupos mais conservadores²³ da sociedade a uma noção de destruição dos valores tradicionais das famílias cristãs e a proteção às crianças e adolescentes.

No Brasil, as reações ao Direito à União Civil por pessoas homoafetivas e ao projeto Escola sem Homofobia, citado anteriormente, engajaram o medo moral em relação às crianças, e outro movimento de reação às políticas de gênero aparece, o Escola sem Partido, visando uma sala de aula “neutra” das ideologias e doutrinações marxistas, apropriam o termo ideologia de gênero para, assim, incorporar como outros grupos políticos reacionários à época das pautas dos Direitos Humanos e políticas públicas para populações historicamente marginalizadas.

A reação teve outros desdobramentos quando parlamentares, diversos grupos sociais à direita, empresários, membros de uma agenda neoliberal na economia e na educação entre outros agentes públicos e privados fizeram pressões para que o progresso da agenda de gênero fosse barrado nas discussões do Plano Nacional de Educação em 2014.

No texto final do documento enviado ao Senado Federal, todas as menções à palavra gênero foram retiradas, o silenciamento estava em percurso. As sutis substituições do termo por outros mais genéricos e generalistas tais como, diversidade, combate a todas as formas de discriminação, e valorização dos Direitos Humanos, deu ao documento um caráter mais homogêneo aos interesses de educação mais liberal e voltadas aos interesses do mercado de trabalho, no campo ideológico-religioso pode ser considerado uma vitória para esses grupos por barrarem uma ameaça arco-íris nas escolas.

Para Vianna (2018, p. 94):

“Isso significa que assistimos novamente à defesa do caráter velado da menção ao gênero quando se trata do PNE atual, ou seja, o alerta acionado nas primeiras pesquisas sobre a introdução do gênero nos documentos de políticas educacionais (Vianna, Unbehaum, 2004) volta a fazer sentido: corremos novamente o risco de que a menção ao gênero permaneça velada com o uso masculino genérico e na menção geral aos direitos humanos sem a menção explícita às questões de gênero”

²³ Miskolci argumenta que esses grupos mais conservadores devem ser compreendidos de forma plural para evitarmos reducionismo e generalizações, principalmente no meio evangélico. Por exemplo, em 2011 quando o Kit Escola sem Homofobia foi “apelidado pejorativamente” de “Kit Gay” a câmara de deputados e senadores a época estava formado por uma bancada evangélica “neopetencostal”, outros membros considerados católicos e os conservadores agnósticos. Cada um com seus interesses para barrar e engavetar o projeto que combatia a homofobia (hoje consideramos como LGBTfobia) nas escolas.

Nesse sentido, o debate de narrativas ou guerra de narrativas em relação a presença ou a ausência das questões de gênero voltadas para educação básica no país foi duramente criticado tanto pelo ex-Ministério da Educação, Renato Janine, quanto pelo Conselho Nacional de Educação²⁴. As consequências da ausência do termo gênero no PNE reverberaram na construção dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEE e PME) entre os anos de 2015 a 2017.

Além dos Planos nacional, estaduais e municipais de Educação às menções ao termo gênero ou identidade de gênero também passaram por um processo de sutis substituições na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) outro documento de caráter normativo em vigor desde 2018 no país. A BNCC incide sobre todos os níveis, etapas e modalidade de ensino da educação básica, modifica a forma como os currículos e as atividades escolares são desenvolvidas, além de ter consequência na construção de materiais didáticos e paradidáticos, formação inicial e continuada de professores e outros arranjos do sistema educativo.

Dessa forma, quando há este silenciamento em relação às temáticas e problemáticas de gênero nestes documentos normativos para educação básica, há toda uma política de descontinuidades iniciada nos anos 2000.

2.2 Políticas da Masculinidade... também na educação básica.

O termo política da masculinidade é considerado a manifestação dos diferentes tipos de masculinidades e seus agentes nas decisões e processos de fazer a política, seja ela institucional, nos movimentos sociais ou nas práticas do cotidiano (CONNELL, 1995). Quando pensamos na construção das masculinidades não podemos perder o horizonte que essa construção ocorre de maneira complexa, dinâmica em diversos espaços, entrelaçando as relações de poder e (re)produção do gênero. Por essa complexidade nas relações, o desenvolvimento das masculinidades não deve ser interpretado como acaso da natureza, quando isso ocorre fica demasiadamente escasso para pensar outros debates e possibilidades de estruturar formas de pensar e agir que se configuram no cotidiano.

Contemporâneo ao movimento de libertação das mulheres e da liberação dos gay, durante os anos 1970, o movimento de libertação dos homens possuía ponto de conexão ao movimento feminista da época por reconhecer na luta política e social do movimento uma

²⁴ Segundo o CNE, "a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as tratam sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão" (Reis, Eggert. 2017, p. 18)

possibilidade de se opor as estruturas da patriarcalidade dominante, embora esse existisse o reconhecimento dos ganhos e alguns privilégios sociais por causa da manutenção da supremacia masculina, alguns movimentos tanto nos EUA e na Europa reconheciam também as influências negativas que o chamado “papel masculino” impunha na sociedade (Connell, 1995).

Entretanto, se no princípio existisse pontos convergentes do movimento feminista e do libertação dos Homens, na década de 1970, o fazer político de ambos tornou inviável sua articulação em conjunta por muito mais tempo. Segundo bell hooks (2019), o movimento feminista liberal tornou-se plataforma política incorporada aos grandes interesses da mídia e ao mesmo tempo que articula suas relações tanto com supremacia branca quanto a patriarcal, deixou de lado a radicalidade na luta pelo fim das opressões e dominação de todas as mulheres e articula o foco na competitividade e igualdade perante aos homens brancos, seja de classe média ou burguesa. Em outras palavras, o feminismo liberal, branco e de classe média dos anos 70 fez antagonismo com a categoria de homens, utilizando de uma generalização combativa para costurar sua agenda.

Por outro lado, o movimento de homens apostou na crise da masculinidade vigente e na consciência histórica sobre o papel das masculinidades como possibilidade de reflexão e superação do patriarcal para um outro momento que as barreiras entre masculino e feminino desapareciam, entretanto, o movimento ao longo das décadas se afastou da radicalidade política, questões socioeconômicas e de gênero foram ignoradas, o foco estava no indivíduo, nas questões emocionais e a “dura carga” de ser homem na sociedade (Connell, 1995).

Compreendendo esse contexto, refletir sobre temáticas relativas a gênero não pode ser desassociado de seus papéis políticos. Na construção e implementação de políticas educacionais, a reflexão recai no sentido de identificar quais os agentes públicos que promovem tais ações, quem são aqueles mais favoráveis às ideias progressistas ou a manutenção dos status quo; quem ganham promovendo ações através de uma fazer político que baseia, de maneira estratégica, os papéis do masculino socialmente impostos.

Nesse xadrez político, há no parlamento brasileiro três manifestações mais acentuadas de uma política da masculinidade representadas nas áreas de segurança e armamento, agropecuária e fundamentalismo religioso (conhecidas popularmente como bancadas da bala, da bíblia e do boi). Esse coletivo de parlamentares representa mais de 50% do Congresso

Nacional. O reflexo de um parlamento mais conservador pautados no pânico moral e com uma agenda anti gênero remete às eleições de 2010, como citado anteriormente, porém a partir das eleições de 2014, seja a nível nacional ou municipal, os antagonismos políticos foram acirrados, em especial com pautas morais e preservação dos valores da família tradicional de um lado e o debate liberal nas questões econômicas.

Vale a consideração em destacar que no campo social nos últimos anos, uma reação mais ferrenha tanto ao movimento feminista liberal quanto as temáticas dos direitos dos homens e sobre as masculinidades se destaca nas redes sociais e no mundo virtual, os movimentos masculinistas, em destaque o movimento redpill²⁵. Poucas são as pesquisas e análises das universidades brasileiras sobre essa temática, entretanto alguns trabalhos mais recentes destacam que os movimentos reivindicam o essencialismo masculino baseado na violência, dominação, honra e valores familiares.

Há quase um saudosismo dos seus membros aos tempos anteriores ao movimento feminista pois na sua percepção o movimento está corrompendo as estruturas e “fragilizando” os verdadeiros ideias sobre ser homem na sociedade ocidental. Esse ideais de pensamento alfa (dominante), e a sensação perseguição e subjugação por mulheres reflete um desconforto desses homens frente às mudanças na sociedade, mas também dizem respeito, ao espírito da competitividade dentro da lógica patriarcal ao qual, mulheres de classe média e burguesas começaram a almejar também. Em outras palavras, o atual movimento masculinista culpa o feminismo liberal por trazer mais mulheres para a disputa e compartilhamento dos poder patriarcal, antes restrito ao grupo seletivo de homens brancos, de classe média ou burgueses, em países centrais ao capitalismo.

Nesse contexto, das relações políticas e sociais sobre o gênero em constante conflitos houve o processo de censura e silenciamento no principais documentos oficiais que versam sobre educação em território nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014) e a Base

²⁵ O movimento redpill (pílula vermelha) faz referência ao filme Matrix (1999) no qual o personagem principal escolhe entre duas pílulas, uma azul a qual a realidade é mantida ao status quo, e uma vermelha, que representa a verdadeira sociedade ao qual os indivíduos vivem e são submetidos. Para os integrantes do movimento eles se sentem oprimidos e prejudicados pelos avanços da agenda feminista no mundo ocidental, e que o próprio movimento prega uma perseguição sistemática contra eles através do aparelho estatal. Além disso, o movimento redpill se uni a outros movimentos como incels, que têm repúdio em relação às mulheres. As redes sociais e o crescente levante da extrema direita contribuíram para união desses grupos como mostram reportagens da BBC Brasil ([Por dentro da 'machosfera', onde homens debatem reação ao feminismo - YouTube](#) - Acesso 15 de junho de 2023)

Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017). Se partimos do princípio que “(...) gênero é um produto histórico, então ele está aberto às mudanças históricas” e essas mudanças e transformações sobre a maneira que percebemos gênero nas escolas foi sendo mudada e moldada ao longo dos programas e ações dos anos 2000 tanto dos governos federais, estaduais, municipais e distrital, essa mudança não foi o suficiente para fazer as devidas transformações mais radicais e necessárias para o cenário a época.

Quando pensamos na construção de políticas educacionais de gênero em contexto escolar, desse período, a perspectiva das masculinidades tinham pouco ou nenhuma relevância, se por um lado existiu avanços consideráveis, por outro, faltou uma atenção ao público alvo; às críticas ao patriarcado, ao poder e hegemonia masculina, as desigualdades de gênero, as relações de trabalho entre outros temas dialogam e tiveram mais aproximação com a categoria de mulheres e feminilidade do que as masculinidades e os homens²⁶.

Entretanto, como visto anteriormente, a possibilidade de fazer transformações mais profundas passou, o radicalismo da direita e o pânico moral ganharam as manchetes da grande mídia e os debates foram quase todos silenciados. Esses debates que ainda não foram silenciados se ramificam em ações e projetos voltados para promoção e participação das meninas nas áreas de ciências, matemática, tecnologia e digital e os meninos a construção e participação de grupos reflexivos dentro das escolas.

Por ser um território fértil para construção de várias identidades sociopolíticas e culturalmente vivas, o argumento de Connell (1995), utilizar estratégias de des-generificação e da res-generificação:

“A idéia aqui é recompor, 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.”

²⁶ Na dissertação de Mestrado em Sociologia pela UFPE, o pesquisador Hemerson de Moura Silva, tece suas análises sobre como as categorias Homens e Masculinidades estão presentes na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, e chega a uma das considerações que ambas as categorias citadas reduzem a participação e a relação dos homens com autores de violência e a criminalidade que deve ser sumariamente punidos, entretanto a análise do documento não prevê outras alternativas para as ações dos homens no combate e prevenção a violência contra as mulheres. O feminismo liberal torna a categoria monolítica dos homens como o espantalho, o inimigo comum da luta por igualdade e emancipação feminina e dá as costas ao sistema, as relações de poder do patriarcado que puxam as cordas e influenciam as tomadas de decisões.

Ou seja, como citado nos exemplos anteriores, ampliar as possibilidades, diminuir as barreiras entre os campos da masculinidade e da feminilidade é uma das formas de transformar as bases de uma educação sexista na microesfera. Outra possibilidades, o retorno ao conceito de transversalidade de gênero para as políticas públicas, adotada ao longo dos governos nos anos 2000, considerando articulação interministerial e entre as secretarias especiais para implementação de programas que visam o maior investimento de públicos nas pesquisas em educação básica na perspectiva de gênero.

3. UMA REVISÃO SOBRE A TEMÁTICA: ESTUDOS DA MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO

3.1. Masculinidades e educação básica no Brasil

Os estudos e pesquisa sobre as masculinidades são tão contemporâneas ao movimento feminista das décadas de 1960 e 1970. Na verdade, os primeiros ensaios e debates que questionam e criticam os modos de viver a masculinidade no mundo ocidental é graças ao feminismo liberal nos EUA e na Europa que tencionam as relações de desigualdades entre os gêneros e propõe novas reflexões sociais e políticas.

Os principais trabalhos e pesquisas desenvolvidas entre as décadas de 1970 e 1980 apresentavam focos no poder e virilidade dos homens, na constituição familiar e a relação fracasso escolar nos anos 1950, as contradições da masculinidade frente as demandas masculinas, a construção do binarismo nas relações entre gêneros, a identidade homossexual nos séculos XIX e XX, a constituição da mídia e na propaganda de sobre a performance masculina (GRIFFIN, 2004), todos esses e outros estudos foram trabalhos nos campos da psicologia, sociologia, história, saúde coletiva entre outros, porém o campo da educação não estava contemplado.

No Brasil, os estudos e debates começam a caminhar na década de 1990, apresentando maior destaque para as investigações no início dos anos 2000. Autores brasileiros como Nolasco (1993), Oliveira (1998), Carvalho (1998), Medrado & Lyra (1999), Muniz (2000) entre outros exploram a temática dos homens e das masculinidades no país nos campos da

psicologia, das ciências sociais, da história, da educação, da saúde coletiva e prevenção, entre outros, adaptando e traduzindo os autores estrangeiros para a complexa realidade nacional (LAGO & WOLF, 2013).

A incorporação das temáticas de gênero à educação básica ainda caminhava e tinha seus suportes teóricos (Louro, 1997; Rosemberg, 1999, Carvalho, 2000), porém a visão sobre os meninos e a construção do masculinidade no ambiente escolar não eram contempladas nesse momento, com exceção dos trabalhos de Marília Pinto de Carvalho (1996; 1999; 2001; 2003). A partir de pesquisa desenvolvida no Periódicos Capes se constatou que a partir das décadas de 2000 e 2010 houve significativa expansão das atividades e projetos com a temática da masculinidade, seja na educação seja na escola.

Para compor a pesquisa, inicialmente, foram utilizados três marcadores: Masculinidade e Escola, Gênero e Educação e Masculinidade e Política Pública. Entretanto houve a necessidade de restringir o campo do referencial teórico da pesquisa para as masculinidades presentes na escola e voltadas para educação básica, a partir desses novos impulsos de pesquisa se constatou que há uma crescente demanda sobre os trabalhos relativos às masculinidades na escola no Brasil e em alguns países da América Latina.

Organizado de forma cronológica e temática os resultados das pesquisas realizadas na plataforma Capes foram:

Tabela 1 - Resultados da Pesquisa na Plataforma Periódicos Capes: Masculinidade e Escola/ Masculinidade e Educação

Ano	Temáticas
2000 - 2005 (72 resultados)	<ul style="list-style-type: none"> - Violência e Juventude; - Saúde coletiva, Doenças, Prevenção e Sexualidade dos adolescentes; - Masculinidade Negra e Periférica; - Fracasso e Avaliação escolar dos meninos; - Sexualidade na Educação Infantil;
2006 - 2010 (291 resultados)	<ul style="list-style-type: none"> - Violência escolar; - Estereótipos de Gênero na escola; - Representações Masculinas na escola; - Saúde dos Homens; - Docência masculina na ed. infantil;

<p>2011 - 2015 (747 resultados)</p> <p>2016 - 2019 (945 resultados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Novas narrativas e subjetividades sobre as masculinidades na escola; - Masculinidade docente nas disciplinas de física, ed. física, matemática; - Masculinidades discentes: o que falam os meninos? - Ampliação das interseccionalidades: homossexualidades, raça e classe social;
<p>2020 - 2023 (521 resultados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mantém o padrão da década anterior, novas narrativas, atores sociais, e subjetividades dos estudantes e dos docentes;

Os movimentos e percursos das pesquisas sobre masculinidades e escola/educação do início dos anos 2000 para o cenário atual trazem uma maneira de enxergar e traçar os limites do possível, a ser trabalho sobre masculinidades naquele tempo. O foco das pesquisas até 2005 esteve sobre três pilares: a violência, a saúde e a avaliação escolar dos meninos e adolescentes. Entre 2006 a 2010, as pesquisas ainda mostram a presença das temáticas sobre violência e saúde dos meninos nas escolas, porém existe uma diversidade maior de temas, principalmente na subjetividade dos docentes, nas representações do masculino na escola, e na questão social dos adolescentes periféricos.

A partir da década de 2010 até atualmente as pesquisas mudam a perspectiva, focam mais nas narrativas dos sujeitos, na subjetividade da prática escolar e dos atores envolvidos. A escola se transforma no campo da investigação das subjetividades, seja dos docentes, seja dos estudantes, e a perspectiva de análises interseccionais a partir de raça, orientação sexual, classe social, origem geográfica ganham mais destaque, principalmente, nos últimos anos.

Nesse sentido, a atual pesquisa vem somar esforços ao construir em conjunto o campo das pesquisas sobre masculinidades na escola/ educação básica. Com a intenção de provocar um debate mais amplo sobre a perspectiva relacional do gênero nas políticas educacionais de maneira mais explícita, voltada para superação de dicotomias entre homens e mulher para que haja maior interação da temática de gênero junto aos meninos e adolescentes, acolhendo esses estudantes aos debates e diálogos, quebrando a visão do senso comum de que gênero é um sinônimo de trabalho voltado apenas às mulheres, e trazendo a complexidade de construir as relações entre os gênero.

3.2. Diálogos Possíveis: o fazer das masculinidades na escola

A perspectiva de pensar em uma educação voltada para as temáticas de gênero representa um dos pontos de construção e transformação do movimento feminista. Para bell hooks, “o feminismo luta para acabar com a opressão sexista. (*Ele está*) comprometido com a erradicação da ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental em seus vários níveis (...)” (hooks, 2019, p. 52). Quando observamos as relações sociais e as estruturas que dão sustentação a percepção de que as questões de gênero são marcadamente pautadas por regimes de opressão e dominação entre homens e mulheres. Entretanto é significativo perceber os movimentos de aproximação e afastamentos do movimento feminista em relação aos homens e/ou aos estudos de masculinidades. Para bell hooks (hook, 2019, p. 111)

“As ativistas do movimento de libertação das mulheres conclamam todas as mulheres a se juntarem ao movimento feministas, mas não frisaram, concomitantemente, que o homem deveria participar ativamente na luta contra a opressão sexista. Os homens, diziam elas, eram o opressor, o misógino, o todo-poderoso - numa palavra, o inimigo. As mulheres eram as oprimidas, as vítimas. Essa retórica reforçava a ideologia sexista ao fazer circular de uma forma invertida um conflito básico entre os sexos, com a implicação de que o empoderamento das mulheres necessariamente se daria a expensas dos homens.”

A autora tece críticas ao feminismo liberal pela formas como foi engajada a luta pela libertação de todas mulheres. O movimento político de transformação social para todas, de superação das opressões e que demarcava o fim do patriarcado, aos poucos perdeu sua essência para pautas que a supremacia branca, o sistema capitalista e o próprio sistema patriarcal começaram vislumbrar. Se o movimento teve um caráter mais coletivo, passou a ser mais individualistas, um determinado grupo de mulheres brancas e de classe média, transforma o movimento numa “guerra dos sexos” entre homens, os inimigos universais e mulheres, oprimidas e guerreiras; nesse sentido, a participação de homens na luta anti sexista, de libertação gay e anti sistema foram vedada no movimento²⁷.

Hooks (2017) ainda argumenta que isso fechou as portas para outras possibilidades de pensar e fazer o movimento mais efetivo na luta contra tantas opressões e dominações impostas pelo sistema. Ao trazer para o campo da educação, a autora afirma que tanto os homens quanto as mulheres possuem as mesmas bases de uma educação sexista e foram

²⁷ Griff, Karen (2004); Welzer-lang, Daniel (2001);

induzidos desde criança a aceitar passivamente tudo isso²⁸. Por isso as estratégias precisam ser outras, superar o separatismo reacionário por não levar a situações positivas das relações entre homens e mulheres, seja na divisão do trabalho ou das atividades domésticas, na constituição dos papéis socialmente desempenhados, entre outras questões.

Por essa perspectiva, as escolas produzem e reproduzem concepções socioculturais principalmente, de uma educação sexista e opressora em relação ao gênero. Seus espaços são generificados, voltados para moldar corpos, mentes e comportamentos e atitudes, treinados dentro de uma perspectiva capitalista, colonial, patriarcal, sexista e heteronormativa²⁹. Pensar as escolas para além de espaços de encontros e reprodução dos conhecimentos cientificamente construídos é fundamental para imaginarmos uma sociedade com mais valores sociais, menos sexista, racista, machista, heteonormativa. Segundo Guacira Lopes Louro (LOURO, 2003, p. 58):

“A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.”

Nesse sentido, ainda para Guacira Lopes, “devemos desconfiar do que é tomado como 'natural'" (LOURO, 1997, pg. 63) e nesse processo de desconfiar, de desnaturalizar, pensar e repensar novas formas de significar as experiências tanto de feminilidades quanto de masculinidades nas escolas. Quando se naturaliza os comportamentos agressivos ou imperativos de meninos e adolescentes ao campo biológico estamos reforçando um modelo determinista-essencialista da natureza dos homens que não passa de um mito³⁰.

²⁸ "Todos os homens apoiam e perpetuam o sexismo e a opressão sexista de uma forma ou de outra. É crucial que as ativistas feministas não percam tempo intensificando a consciência desse fato a tal ponto que deixemos de frisar questões importantes e negligenciadas, como a de que é possível, para homens, levar uma vida afirmativa e significativa sem explorar e oprimir as mulheres." (hook, 2019, p. 117)

²⁹ Guacira Lopes ainda argumenta um pouco mais sobre isso: “é indispensável que reconhecemos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz podemos estender as análises de Foucault, que demonstram o quanto as escolas ocidentais se ocupavam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos.

³⁰ A masculinidade não é nem estática, nem atemporal; é histórica. A masculinidade não é uma manifestação de uma essência interna; é construída socialmente. A masculinidade não surge na nossa consciência através de nossa constituição biológica; mas é criada pela cultura. (Kimmel, 2016)

Antes de tudo, compreendemos e dialogamos que a masculinidade diz respeito a um conjunto de práticas que os homens exercem em determinada posição de poder dentro da estrutura das relações de gênero³¹. Essas práticas são requerem ações no cotidiano, na construção da identidade, nos rituais de socialização, na postura e atitudes tomadas na escola, tudo configura a construção das relações de poder e dominação sobre outros homens e sobre as mulheres um modo de ser e fazer a performance masculina corporificada de significados.

Para Connell, podemos melhor conceber as relações de dominação masculina a partir do conceito de masculinidade hegemônica³² :

“A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” “[...] A hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão. (Connell, 2013, p. 245).

Connell argumenta a necessidade de entender a masculinidade na pluralidade, descartando qualquer dos conceitos essencialistas para defini-la, para a autora, “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 particular” (Connell, 2013).

Entendendo este ponto podemos identificar a hierarquia entre as masculinidades, em masculinidade hegemônica ou masculinidades socialmente dominantes constitutiva das masculinidades cúmplices, masculinidade marginalizadas e as chamadas resistentes ao sistema patriarcal de gênero.

Outra autora que nos ajuda a compreender as masculinidades a filósofa e feminista francesa Elisabeth Badinter. Para Badinter, o célebre enunciado de Simone de Beauvoir também pode ser aplicado aos homens: “o homem não nasce, ele se torna homem” (Badinter, 1992). Ainda segundo a autora, “ser homem implica um trabalho, um esforço que não parece ser exigido das mulheres” (Badinter, 1992, p.29), um esforço contínuo para negar elementos da feminilidade, da infância e da homossexualidade.

³¹ Connell, 1995, p. 188

³² Num contexto escolar a masculinidade hegemônica pode ser entendida como: “‘Hegemônico’ significa uma posição de autoridade e liderança cultural, não totalmente dominante; outras formas de masculinidade estão correlatas. A forma hegemônica não precisa ser a mais comum expressão de masculinidade. A masculinidade hegemônica é, no entanto, altamente visível. É provável que seja o que comentaristas falam do ‘papel masculino’” (Tradução livre) (CONNELL, 1996)

Welzer-Lang, outro autor francês que explora o conceito das masculinidades acrescenta que:

“A educação dos meninos em lugares monossexuados [...] estrutura o masculino de maneiras paradoxal e inculca nos pequenos homens a ideia é que, para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que possam fazê-los serem associados às mulheres”.
(Welzer-Lang, 2001, p. 462).

Welzer-Lang expõe sua percepção sobre a construção dessa masculinidade questionando dois paradigmas naturalista, o primeiro a respeito do natural superioridade dos Homens e sua dominação sobre as mulheres; o segundo sobre a visão heterossexuada do mundo considerada como a “norma” e as outras formas de sexualidade serem vistas como desviantes ou “diferentes”.

Para o autor, a relação da violência para construção da identidade masculina reafirmada e reproduzida pode ser compreendida como um dos elementos constituintes do sistema patriarcal, entendido como uma das estruturas primárias de poder das relações sociais de gênero responsável pela opressão das mulheres e também de outros homens, aumento das desigualdades estas caracterizadas pelas vantagens e privilégios dados aos homens (a parte deles) em detrimento das mulheres³³.

O autor ainda argumenta sobre a dominação masculina e como os processos de hierarquização e desigualdades entre os sexos atinge homens e mulheres ao ponto que passe despercebido no cotidiano:

“[...] o conjunto social está dividido segundo o mesmo simbólico que atribui aos homens e ao masculino as funções nobres e às mulheres e ao feminino as tarefas e funções afetadas de pouco valor. Esta divisão do mundo, está cosmogonia baseada sobre o gênero, mantém-se e é regulada por violência: violência múltiplas e variadas as quais - das violências masculinas domésticas aos estupros de guerra, passando pelas violências de trabalho – tendem a preservar os poderes que se atribuem coletivamente e individualmente os homens à custa das mulheres.” (Welzer-Lang, p. 461, 2001).

Kaufman apresenta outras interpretações para a violência manifestada pelos homens na sociedade patriarcal. Ela está expressa em três estruturas: contra as mulheres, contra outros

³³ Welzer-Lang, Daniel., 2001, p. 461

homens e contra si, internalizada; essa violência faz parte do sistema patriarcal e apresenta alguns catalisadores como, por exemplo:

I. Os privilégios dos homens, consciente ou inconscientemente entendido por eles são normativos para manter as desigualdades de gênero e poder;

II. A permissão dada à violência pode servir de entretenimento e glamourização quando celebrada em esportes, filmes, livros e nas narrativas de guerra;

III. As contradições do poder da masculinidade são entendidas quando se percebe a impossibilidade de alcançar a masculinidade desejada, da frustração e ressentimento, a violência é vista como mecanismo compensatório para estabelecer o equilíbrio emocional e afirmar sua masculinidade para os demais, principalmente para si;

IV. A armadura psíquica consiste em construir ao longo da vida do homem um mecanismo que distancie certas emoções, se afastando do mundo feminino, ignorando dores e sofrimentos criando barreiras emocionais para se tornar o homem e representar bem socialmente a masculinidade, conseqüentemente, desenvolvendo a incapacidade empática para com os outros (KAUFMAN, 1999).

Entendendo este ponto podemos identificar a hierarquia entre as masculinidades, em masculinidade hegemônica ou masculinidades socialmente dominantes constitutiva das masculinidades cúmplices, masculinidade marginalizadas e as chamadas resistentes ao sistema patriarcal de gênero. A violência se manifesta quando as necessidades em se auto afirmar enquanto homem ou querer dá prova da masculinidade estão em jogo.

Nesse sentido, quando pensamos nas escolas enquanto espaço de encontros, socialização e construção de conhecimentos e habilidade podemos criar várias realidades no espaço de senso comunitário. Porém, ela pode contribuir para construção de relações desiguais e hierarquizadas de gênero:

“[...] a instituição escolar não é simplesmente reprodutora de noções de masculinidade e feminilidade formadas em outras instituições, mas também um *locus* de produção de concepções de gênero em suas estruturas e práticas cotidianas. A agência de alunos e alunas e seus grupos de pares é uma das dimensões desse regime, envolvendo a assunção de que as crianças não são passivas em seus processos de socialização e considerando a importância do grupo na elaboração de concepções de masculinidade e feminilidade.” (TOLEDO; CARVALHO, p. 1006, 2018).

“[...] a escola está absolutamente empenhada em garantir que os meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer homens e mulheres

que correspondem às formas hegemônicas de masculinidades e feminilidades.” (LOURO, 2000 apud CARRITO e ARAUJO, 2013).

Quando observando essas representações a partir dos processos de diferenciação e hierarquização articulando categorias socioeconômica, de gênero e raça, segundo as autoras a Identidade masculina desses adolescentes está em constante construção seja no pátio da escola seja nas relações em sala de aula e isso reverbera nas experiências de traumas pessoais, desempenho escolar e “indisciplina” (TOLEDO; CARVALHO, 2018).

A partir do momento que pensamos as escolas enquanto locais de socialização e de legitimidade das performatividades de gênero, não iremos compreender tais estudantes enquanto indivíduos passivos ao sistema. São estes que trazem consigo concepções, experiências e marcadores sobre o que são masculinidades e feminilidades. Louro consegue sintetizar bem esse pensamento:

“[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, e gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está a escola está intrinsecamente comprometida com a cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.” (LOURO, p. 85-86, 2003).

Quando crianças e adolescentes são estimulados a demonstrar sua masculinidade entre os seus e para si³⁴, eles tentam se diferenciar dos elementos considerados do universo feminino e durante esse processo buscam por um modelo de masculinidade encontrando valores e princípios mais problemáticos relacionados ao poder, dominação, exploração e opressão das mulheres e outras masculinidades. E quando não conseguem reproduzir ou alcançar tal ideal de masculinidade há frustração e nesta o mecanismo da violência é acionado para tentar reequilibrar ou compensar a “perda” da potência-virilidade tentando se afirmar para si quanto para os demais, retaliando grupos sociais entendidos como minoritários (KAUFMAN, 1999; WELZER-LANG, 2001)

Desse modo, pensando na construção das masculinidades e suas consequências na sociedade, a construção de espaços nas escolas para diálogo e construção de conhecimentos

³⁴ “Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. (LOURO, 2018, p. 33)

sobre temáticas referentes a gênero e sexualidade é fundamental para iniciarmos um trabalho de prevenção e combate a violência de gênero a partir da relação entre estudantes, professores, gestores, diretores, equipe escolar como um todo.

4. METODOLOGIA

A trajetória metodológica da pesquisa passa sempre por inquietações relativas tanto ao tema, ao objeto em questão, quanto às necessidades de revisão metodológicas. Da inquietude e das provocações surgem os caminhos para se desenvolver o trabalho de maneira coerente, ética e com propósito respeitando os limites do professor-pesquisador e dos atores que ajudaram a escrever. Essa pesquisa desenvolve-se de maneira investigativa, intuitiva, complexa e reflexiva, e dentre vários meandros que têm início na cidade do Recife e chega a um desfecho em São José de Ribamar, município da região metropolitana de São Luís. Ao carregar tantos significados e querer investigar os motivos pelos quais as questões de gênero, políticas educacionais são encontradas e desencontradas na escola de tempo integral, o valor da pesquisa qualitativa ganha bastante significado e afetivo.

Uma breve observação deve ser feita, a presente pesquisa teve um processo de reescrita bastante exaustivo, angustiante e complexo, visto as necessidades de adaptação e contextualização do professor-pesquisador em um outro ambiente de trabalho e execução do projeto, por esse motivo, a pesquisa qualitativa foi considerada mais adequada. A pesquisa qualitativa requer um trabalho mais descritivo, a nível da realidade social, a partir do universo dos significados, algo mais profundo para compreensão dos fenômenos, processos e relações sociais (re)produzidas e (re)construídas (MINAYO, 2002).

Quando o campo de pesquisa e trabalho é a escola, em especial, uma escola de tempo integral, localizada na região periférica e rural da Ilha de São Luís, esse tipo de pesquisa é importante e impactante para desvelar situações, problemas e fenômenos sociais, em outras palavras, a pesquisa é necessária pois faz um recorte da realidade social a qual o professor-pesquisador está imerso e aqui constroi os diálogos sobre as relações de gênero e a construção das identidades masculinas no ambientes escolar.

As dúvidas e angústias da pesquisa estavam presentes desde o começo a partir da seguinte questão: Como fazer essa investigação, por onde começar? Poderia começar do começo, contextualizando o ambiente ao qual a pesquisa estava inserida, porém se fez necessário retroceder um pouco os passos do projeto e modificar seu cenário. Dessa forma, alterações foram necessárias para constatar o novo ritmo de da pesquisa. A revisão dos referenciais da pesquisa e dos possíveis caminhos a partir do novo campo de observação e análise foram significativas, além disso, a reorganização sobre as expectativas com relação à pesquisa possibilitou novos parâmetros e descobertas.

Nesse sentido, a pesquisa de caráter qualitativo utiliza o estudo de caso como forma de investigação e construção de dados. Por se tratar de uma metodologia voltada para tentar responder perguntas da pesquisa que giram em torno do “como” e/ou “porquê do objeto de pesquisa ou fenômeno pesquisa”, a investigação e observação do campo no estudo de caso é a mais adequada, devido ao tempo e dedicação ao ambiente de trabalho e atuação da pesquisa.

Quando propomos, compreender e analisar os caminhos da construção da identidade masculina para refletirmos e repensarmos juntos as políticas educacionais de gênero na escola, o estudo de caso materializa bastante do que é necessário pela sua atuação ser dentro de uma determinada realidade, com sua particularidade e complexidade, além de articular mais tempo e conhecer profundamente os atores sociais e o contexto ao qual estão inseridos, desenvolvendo novas hipóteses, novas relações e novos conceitos sobre determinado fenômeno (ANDRÉ, 2005).

Quando observamos a realidade local, meninos da periferia de, em contexto de vulnerabilidade social, retorno às aulas após 2 anos isolados socialmente do espaço escola, por causa da pandemia de COVID-19, implementação do Novo Ensino Médio, e adaptação a rotina das regras e costumes de uma escola de tempo integral temos a possibilidade desenvolver um estudo de caso com particularidades, complexidades e variáveis a serem consideradas, principalmente quando a temática é gênero, escola e educação pública.

No processo de reestruturação do projeto de pesquisa, novas problemáticas e hipóteses tiveram formas e dimensionaram novos olhares para as questões locais. Nesse sentido, o estudo de caso pretende desenvolver atividades do componente curricular eletiva de base, intitulada “Sabia, não sabia? Agora você está sabendo. Conflitos de Gênero na escola”. A eletiva foi pensada para ser parte do estudo de caso e em especial os adolescentes do gênero masculino que participaram desse processo. Dividida em dois módulos, o componente curricular apresentou para fins didáticos, as seguintes temáticas: Gênero, Lei Maria da Penha e Violência contra as mulheres (entre abril e agosto); Homens, Masculinidades e Negritude (entre setembro e dezembro).

O estudo de caso foi dividido em momentos: Observação e descrição do campo de atuação, construção de novas hipóteses e arranjos da pesquisa, desenvolvimento das dinâmicas, por fim, as resoluções da pesquisa.

As observações do campo de atuação, seja da eletiva de base, seja do espaço escolar têm duas finalidades, a nível macro e micro. A macro observação consiste no todo da dinâmica do cotidiano escolar das relações entre os estudantes, professores e funcionários, percebendo as relações e (re)produções de gênero, a arquitetura escolar, das salas de aulas, a disposição dos estudantes, os grupos e hierarquias presentes nesse espaço, com os estudantes participantes da eletiva e a repercussão no ambiente escolar. Enquanto que a micro observação será dos estudantes durante o tempo da eletiva, das dinâmicas e atividades desenvolvidas, e das próprias reações dos estudantes visto os possíveis conflitos pessoais à determinadas temáticas.

Durante o processo de observação e descrição do campo, a pesquisa precisou ser adaptada devido às realidades, cronogramas e demandas relativas a rotina da escola de tempo integral. Um dos exemplos aqui registrados são as dinâmicas de verificação que deveriam ter sido cinco trabalhadas com os adolescentes porém foram reduzidas para três por questões de cronograma das atividades escolares.

Entretanto, mesmo o cronograma de atividades desenvolvidas ter sofrido bastante alterações o cerne das atividades foi mantido, as temáticas sobre gênero, feminismo, legislação, masculinidades e negritude se mantiveram centrais momentos reflexivos, a partir de rodas de diálogo e interações entre os estudantes e palestras. A cada encontro e atividades realizadas um relato do dia e das informações mais relevantes era feito no diário de bordo,

ferramenta essencial dos registros e notas da pesquisa por apresentar ao professor-pesquisador uma forma de organizar as ideias e *insights* (YIN, 1994). Em paralelo a construção dos relatos sobre a eletiva e suas dinâmicas no diários de bordo, essa ferramenta também tem a finalidade de registrar outras observações feitas na escola, as relações de poder entre os gêneros, as hierarquias e desigualdades presentes no comportamento dos estudantes, as formas como eles interagem dentro e fora de sala, dentre outras questões que permeiam as relações de gênero no ambiente escola.

Além disso, o estudo de caso pretende utilizar seis estudantes participantes da eletiva, para traçar um perfil sobre qual a identidade masculina que eles almejam e como são desenvolvidas no seu cotidiano escolar; a partir dos dados de matrícula escolar, relatórios socioeconômico cedidos pela gestão da escola, e a convivência com os estudantes chegou a um determinado parâmetro: os escolhidos para segunda parte do estudo deveriam ser adolescentes do gênero masculino, entre 15 e 17 anos, autodeclarados pretos e/ou pardos, moradores dos bairros vizinhos da escola, e ter participação nas atividades da eletiva. Não foram levados em consideração desempenho escolar e avaliações subjetivas de outros professores, ou interferência dos gestores, a realização do estudo de caso procura prezar pela pluralidade de ideais e valores, principalmente quando há uma questão racial e de gênero envolvidas na pesquisa.

As dinâmicas desenvolvidas com os estudantes masculinos, somados às demais atividades da eletiva e um relato de *feedback* dos estudantes participantes compõem o estudo de caso e sua finalidade de refletir sobre as possibilidades de trabalhos e atividades a temática de gênero nas escolas com a perspectiva das masculinidades, em especial masculinidades negras.

Para as análises da pesquisa foi escolhido o método de análise de conteúdo. Por esse motivo, compreendemos e dialogamos com BARDIN (1977) que a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas voltadas para leitura e interpretação de dados com o objetivo de compreender os conhecimentos produzidos a partir de mensagens dos objetos de análise.

Para Oliveira (2003):

“A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem.”

Para pesquisa atual, a análise de conteúdo é utilizada para interpretar e compreender a problemática da pesquisa sobre masculinidades e políticas educacionais dentro de uma determinada realidade social, atribuindo sentido e significados às categorias agrupadas após o desenvolvimento de atividades e dinâmicas da eletiva de base.

Para o primeiro módulo da eletiva, como mencionado acima do texto, as temáticas trabalhadas entre os estudantes foram relativas a Lei Maria da Penha (lei 11.340/06), violência de gênero e contra as mulheres, feminismos como política, papéis de gênero na sociedade brasileira, e interseccionalidade de gênero, raça e classe social. As ferramentas de

pesquisa utilizadas forma registros escritos e orais dos estudantes, rodas de diálogos, construção de tabelas e relatos dos estudantes.

No segundo módulo, a organização dos trabalhos teve foco nas masculinidades, sentidos e percepções do ser masculino, sexualidade, negritudes e papais socialmente construídos para os homens na sociedade brasileira. Assim como no primeiro momento as ferramentas utilizadas foram registros escritos e orais, relatos escritos dos estudantes e rodas de diálogos.

Os encontros foram pensados com a seguinte estrutura:

Encontros	Atividades/dinâmicas	Resoluções
-----------	----------------------	------------

Para cada encontro realiza, equivalente o tempo de duas aulas (corresponde a mais ou menos 1h 20m de aula), foi estabelecido um rito inicial das aulas, acomodar os estudantes, tornar o espaço um ambiente seguro e de acolhimento, pedir que evitassem distrações com o celular ou conversas com outros estudante de fora da sala, por fim, a apresentação da temática e o momento de escuta e participação da turma. As atividades e dinâmicas construídas, a princípio, foram pré-estabelecidas, entretanto, devido ao perfil da turma e inquietações dos estudantes algumas foram repensadas e adaptadas a realidade escolar. Abaixo segue a lista de todas as atividades e dinâmicas trabalhadas na eletiva:

1. Primeiro Módulo

- a. Rodas de Diálogo - Violência contra Mulher e Papeis femininos na sociedade brasileira;
- b. Nuvem de Palavras - O que é ser Mulher? Tabela Referencial como resolução;
- c. Aula Expositiva dialogada - Feminismos e trajetória política no Brasil; Legislação sobre as mulheres;
- d. Palestra - Tipificação da Violência contra as Mulheres;
- e. Visita Técnica - Casa da Mulher Brasileira
- f. Seminário

2. Segundo Módulo

- a. Roda de Diálogo - Papeis masculinos na sociedade brasileira; Sexualidade e Afetos;
- b. Biscoito do gênero - Diferenciar sexo, gênero e orientação sexual;
- c. Filme Dialógico - Debate dialógico a partir do Documentário “Precisamos Falar com os Homens?”
- d. Nuvem de Palavras - Masculinidades Negras e representações
- e. Caixa do Gênero - O que é esperado, as expectativas para cada gênero?
- f. Dinâmica das Máscaras - O que você esconde, quer esconder dos outros ou que máscara colocam em você?

A resolução ou considerações ocorreu após 3 meses do término da eletiva. Através de um formulário de *feedback* organizado para recolher informações da experiência da eletiva, quais conhecimentos os estudantes conseguiram desenvolver ao longo dos meses e quais sugestões para futuras aulas.

5. DESCRIÇÃO DO CAMPO

5.1 Sobre a Região de São José de Ribamar e a localização da escola:

A descrição do campo de atuação de pesquisa é fundamental para construir a relação entre o que está sendo pesquisado e a realidade social do local. Através desse recorte social podemos trilhar os caminhos de pesquisa em localizar os agentes sociais, construir as hipóteses e, enquanto pesquisador, conhecer e reconhecer a comunidade como parte integrante do processo de escrita e descoberta.

Para essa pesquisa, o campo de pesquisa mudou radicalmente o seu eixo de observação e atuação. Até dezembro de 2021, a pesquisa estava voltada para as escolas da região metropolitana do Recife que mantinham os Núcleos de Estudos de Gênero, a partir de fevereiro de 2022³⁵, o campo de pesquisa passou a ser o Centro Educa Mais Salustiano Trindade, localizado no bairro da Matinha, no município de São José de Ribamar, estado do Maranhão. Esse foi o primeiro de muitos desafios de construção e reconstrução deste trabalho de pesquisa, principalmente, no período de adaptação ao novo local de trabalho e moradia, aos costumes locais, ao ritmo de atividades e demandas da escola e a construção de relações entre o professor-pesquisador e a comunidade escolar.

Esse momento de mudança para um novo estado e trabalhar com uma nova realidade sociocultural, para além das relações pessoais e profissionais, serviu de oportunidade para desenvolver um trabalho de pesquisa mais próximo a realidade social da escola e dos estudantes em relação às temáticas de gênero e masculinidades, em especial, no momento de retorno às atividades presenciais após dois anos de aulas remotas e híbridas, devido ao isolamento social necessário para evitar a transmissão do vírus SARS-CoV-2, responsável pela COVID-19. O C.E.M Salustiano Trindade no ano de 2022 precisou encarar o desafio de recepcionar e acolher cada estudantes para o novo modelo de ensino médio, em tempo integral e configurado com as novas mudanças da BNCC.

Algumas informações sobre a região de São José de Ribamar para melhor situar o leitor, a população estimada pelo censo de 2020 está em mais de 180 mil habitantes, desse total apenas 10,5% da população se encontra com algum trabalho ou atividade de remuneração principalmente nos setores de serviços. Em relação aos dados educacionais, o município mantém uma rede com 102 escolas municipais, que atendem mais de 27 mil

³⁵ Enquanto cursava o mestrado pela UFRPE fui selecionado no processo seletivo do programa de lideranças em educação Ensina Brasil para integrar a equipe de professores que atuam na região da grande São Luís, composta pelos municípios São Luís, Alcântara, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Raposa, no período correspondente aos anos de 2022 a 2024. Dessa forma, a oportunidade de emprego na educação básica, atuando como professor de Sociologia do Ensino Médio, se fez necessário a transferência para cidade de São Luís ao mesmo tempo a mudança do foco da pesquisa. Se antes seriam analisados os adolescentes que participavam dos Centros de Estudos de gênero e suas implicações, agora com a nova realidade percebeu-se a necessidade de pesquisar e analisar as formas pelas quais os estudantes da periferia de São José de Ribamar constroem suas identidades masculinas visto o contexto social cultural ao qual estão inseridos. Por esse motivo, a pesquisa tem um novo marco de observação, análise e prática de atividades, desenvolvida ao longo de 2022 e consolidada no primeiro semestre de 2023.

estudantes do ensino fundamental, e para a rede estadual são 11 escolas, onde estão matriculados mais de 4 mil estudantes³⁶.

Devido à emergência sanitária em relação aos casos de COVID-19 entre os anos de 2020 e 2021 e as necessidades de isolamento social, quando observamos abandono escolar para o ensino médio percebemos um percentual de 9,18% em relação aos anos iniciais e finais da educação básica. Os dados em relação ao IDEB do município para o ensino médio também revelam o baixo índice demonstrado, 3,6.

Mas antes de tornar o ano de 2022 mais descritivo, precisamos entender essa localidade a qual a escola está inserida. O Salu³⁷ está localizado no bairro da Matinha, periferia do município de São José de Ribamar, na região rural da Ilha de São Luís. A escola tem sua fundação no ano de 1973 e leva o nome do ex-vice-prefeito da cidade de São José de Ribamar, Salustiano Trindade, ex-combatente do exército brasileiro durante a Segunda Guerra Mundial. Ao longo das décadas a escola passou por diversas reformas na estrutura física e curricular, em 2020 recebe o status de escola de Ensino Médio de tempo integral para atender ao novo modelo de ensino em expansão no território maranhense, os Centros Educa Mais³⁸.

A escola é a única da região destinada ao ensino médio e na modalidade de ensino EJATEC e atende aos seguintes bairros: Mata, Matinha, Residencial Nova Terra, Vila Sarney Filho I e II, J. Lima, Jardim Tropical. Alguns dados são regiões periféricas do município que demandaram algumas articulações do poder público para que mudanças fossem feitas. Segundo alguns relatos de docentes, funcionários da escola e da própria gestão, a escola e a comunidade passaram por processo de “pacificação” nos últimos, os altos índices de violência registrados ao longo da década de 2010³⁹ e os conflitos escolares eram indissociáveis.

A região por está localizada numa parte rural da ilha, apresenta várias chácaras, sítios, fazendas e territórios com resquícios de natureza preservada, mas carece de atenção básica do poder público. Áreas de lazer e diversão, espaços públicos de convivência são quase inexistentes para população local, com exceções das igrejas evangélicas (batistas, pentecostais, neopentecostais) e o Boi da Matinha.

³⁶Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-jose-de-ribamar/panorama> (Acesso 10/02/2023).

³⁷ Termo carinhosamente dado pelos estudantes, docentes e outros membros da comunidade escolar.

³⁸ Os Centro Educa Mais representam um novo modelo de escola pública que visa o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões – intelectual, social, cultural, física e emocional -, por meio de ações integradas e em tempo integral, envolvendo atores que influenciam diretamente a formação plena dos estudantes: família, educadores, gestores e comunidades locais. Este novo modelo terá como base o diálogo permanente entre estudantes e educadores a fim de desenvolverem juntos as competências que a vida e o mercado de trabalho exigem. Incentivando uma educação voltada para o exercício da cidadania e do protagonismo juvenil, o estudante fortalece a construção dos seus projetos de vida e visão de futuro. (Acesso 31/03/2022)

³⁹ Segundo o Mapa da Violência: Homicídios e Juventude de 2014, o bairro da Vila Sarney Filho I foi considerado o mais violento de todo o estado do Maranhão. Disponível em: <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/160849165/justica-restaurativa-ajuda-a-combater-a-violencia-entre-os-jovens-em-sao-luis-ma> (Acesso 10/05/2022); no ano de 2016 a escola foi invadida por assaltantes. <https://globoplay.globo.com/v/4878670/> (Acesso 17/04/2022); dentro outros relatos de violência dentro da escola entre estudantes e situações de pânico vivenciados pelos docentes e estudantes.

Nesse sentido, a escola é um dos poucos espaços públicos de convivência do bairro. Ela representa o local vários significados para familiares e estudantes, de (re)encontro, conflitos e possibilidades, mas principalmente é o espaço de socialização mais latente e necessário para a realidade social a qual todos ali convivem.

5.1.1. Descrição da Escola:

O Centro Educa Mais Salustiano Trindade tem uma trajetória na educação de quase 30 anos de existência e passou por diversas modificações curriculares e estaduais até a atual configuração curricular voltada para acolher estudantes da região periférica de São José de Ribamar. Nesse sentido, a escola assume a missão de fazer a transformação social através da educação numa região que apresenta uma marcada vulnerabilidade social com o apoio de familiares, responsáveis e comunidade escolar. Nesse processo, a escola precisou passar por reformas significativas na estruturas para melhor acolher os novos estudantes que iriam ingressar no ensino médio no ano letivo de 2022, através do programa Escola Digna⁴⁰. Atualmente conta com nove (09) turmas de ensino médio, dois laboratórios (matemática e física, química e biologia), uma biblioteca, uma cozinha, quadra coberta e vestiário, auditório, secretaria, sala dos professores e salas da gestão.

O número de estudantes frequentes na escola foi de 240, desde 58% são meninas, e 42% são meninos; mais de 85% autodeclara-se como preto ou pardo, além disso mais de 48% é de alguma denominação evangélica; 52% de seus familiares está empregado ou trabalha por conta própria, seja no setor de serviços, no comércio ou como autônomos, enquanto mais de 35% dos demais estão desempregados⁴¹. Através desses dados podemos observar parte da realidade social dos estudantes e do contexto social ao qual estão inseridos, fazer uma fotografia do local e traçar estratégias de trabalho de análise da pesquisa de campo.

Esse recorte social ganha mais elementos quando observamos o contexto educacional após um longo período de afastamento das salas de aula de todos os profissionais da educação e estudantes. A pandemia de COVID-19 paralisou as atividades escolares no formato presencial por um período significativo no território maranhense; nesse meio tempo os docentes, a gestão e os estudantes tiveram que se adaptar à nova realidade imposta pelo vírus, o ensino remoto ou híbrido. Os obstáculos para manter as relações de ensino e aprendizagens foram abissais tanto para professores quanto para estudantes, conhecer novas técnicas e formas de ensinar para além das atividades presenciais, lidar com a falta de letramento digital, e no acesso aos recursos tecnológicos⁴² afetou a todos.

Por esse motivo, o ano de 2022 foi muito significativo para o Centro Educa Mais Salustiano Trindade por ser o momento da retomada das atividades presenciais na escola após esse afastamento por necessidades de sobrevivência. Além disso, essa retomada trouxe mais dois elementos que caracterizam a singularidade da escola, o primeiro foi a reestruturação

⁴⁰ Disponível em: [Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão \(educacao.ma.gov.br\)](https://educacao.ma.gov.br) (Acesso 13/02/2023)

⁴¹ As informações descritas sobre os dados socioeconômicos da escola foram cedidas pela gestora Magda Helena para compor essa parte de observação do campo de pesquisa.

⁴² Acessos aos recursos tecnológicos básicos para poder assistir uma aula durante o período das atividades remotas foram acesso a internet, ter um celular, notebook, ou computador disponível, saber utilizar as ferramentas digitais disponíveis, transpor e (re)adaptar as formas de como se ensina e como se aprende dentro do espaço virtual

curricular, arquitetônica e de gestão, 2022 foi o primeiro ano que a escola é reinaugurada enquanto um Centro Educa Mais, ou seja, ela passa a ser uma escola de ensino médio de tempo integral, e também o primeiro ano da implementação do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, o retorno às atividades presenciais na escola trouxe novos desafios, dificuldades e reajustes em relação tanto no processo de ensino e aprendizagens quanto na convivência entre os estudantes.

O primeiro ponto de adaptação dos estudantes às atividades presenciais foi o acolhimento entre eles e também dos docentes. Atividades lúdicas, construção de espaços de segurança e fala, busca ativa e desenvolvimento de atitudes protagonistas entre outras atividades foram desenvolvidas ao longo do ano. Entretanto, muitos estudantes tiveram dificuldades nesse período de adaptação ao modelo de ensino integral, entre crises de ansiedade, ataques de pânico, quadros depressivos, os conflitos pessoais foram recorrentes. A escola em si se transformou no espaço ao qual os conflitos desembocam e transbordam, e a comunidade escolar acolheu esses estudantes na medida do possível de suas limitações internas.

Outro ponto de adaptação escolar nesse retorno às atividades foi a chamada *Recomposição de Aprendizagens*⁴³. Compreendendo as necessidades de cada estudante as ações desse novo componente curricular apresenta uma nova possibilidade de melhor acolher os estudantes nas suas dificuldades e retomar de forma gradual as atividades de desenvolvimento de Língua Portuguesa e Matemática. No Salustiano Trindade, essas atividades foram desenvolvidas por uma dupla de professores de áreas de conhecimento diferentes, ex: Língua Portuguesa e Sociologia, no qual temáticas foram abordadas para trabalhar com habilidades e descritores básicos que precisavam ser reforçados e aprofundados.

Sob outros aspectos, as observações da escola e dos estudantes tiveram início em meados de março, logo após o retorno das atividades presenciais até o final do ano letivo em dezembro de 2022. As observações nas primeiras semanas foram importantes para entender melhor o lugar de trabalho, a realidade dos estudantes e principalmente para começar a compreender alguns problemas em relação às questões de gênero e raciais que poderiam ser

⁴³ É o esforço nacional e internacional de compreender o problema das aprendizagens não desenvolvidas ou pouco compreendidas pelos estudantes durante o período de atividades remotas entre os anos de 2020 e 2021. No Brasil, desde 2022, o decreto 11.079/22 criou a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, voltada para recuperar e desenvolver atividades para melhoria das aprendizagens que não foram construídas durante o tempo de afastamento das atividades presenciais e uma estratégia de barrar os altos índices de Evasão e Abandono Escolar. Entretanto, a articulação do governo federal em articular caminhos para pensar em como as secretarias de educação e as/os gestores/as escolares vão adequar a sua realidade curricular para incluir esse componente curricular. No estado do Maranhão, o pacto pela educação em relação à *Recomposição das Aprendizagens* já existia, era chamado de *Nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática*, ofertado para estudantes do 1º do Ensino Médio, recém chegados do fundamental e tinha o objetivo de elaborar, desenvolver e executar ações pedagógicas voltadas para recuperar, desenvolver e aprofundar habilidades e conhecimentos dos estudantes a partir de dados referentes às avaliações diagnósticas organizadas pela Secretaria de Educação ao longo do ano letivo. A partir de 2023, o *Nivelamento* tanto de Português quanto de Matemática foi reformulado para melhor agregar os demais estudantes do ensino médio. Dessa forma, a partir do primeiro ano até ao terceiro os estudantes terão na sua grade curricular pelo menos duas horas por semana com a dupla de professores para trabalharem habilidades e conhecimentos ainda defasados, seja por causa das atividades remotas seja por alguma dificuldade que o estudante apresenta na forma de aprender.

interpretadas como mais uma rotina comum na escola, dentro da lógica de senso comum. Essas observações foram registradas num diário de bordo, ferramenta importante para manter as anotações e nuances percebidas ao longo do período de convivência no lugar de pesquisa.

Dessas primeiras observações, podemos identificar três situações observadas que dizem muito sobre como os meninos negros são colocados em determinados lugares sociais a partir de estereótipos colonialistas, o lugar nas salas de aulas, os grupos e atividades de adolescentes negros e sonhos e perspectivas de futuro desses jovens.

5.1.2. A sala de aula e suas dinâmicas:

Primeiro ponto, a distribuição dos estudantes em sala de aula é marcadamente por uma estrutura de gênero e racial. As nove turmas de ensino médio, a predominância dos meninos negros, nas laterais das salas se dirigindo aos fundos chamou bastante atenção nas primeiras semanas na escola. Essa organização partia tanto deles quanto dos demais colegas de turma, a partir do entendimento eles e os professores faziam a distinção entre os “bons alunos”, os “alunos inteligentes”, os demais alunos “mau comportamento”, “bagunceiros” e “desinteressados”. Os “bons alunos” sempre sentam à frente, próximo ao professor e ao quadro; essa categoria de alunos geralmente são meninas negras e meninos “bem comportados”, ambos são mais quietos, entregam as atividades em dia, e apresentam uma postura mais “disciplinada, ou seja, compreenderam os códigos e signos da escola e de como se adaptar a esse espaço.

O próprio julgamento dos estudantes entre si pesa muito dentro de sala de aula na tomada de decisões. Nesse sentido, olhar para esses estudante por outros pontos de vista para racializar as relações dentro da pesquisa se fez necessário para sua construção, por trazer mais um elemento de análise que ajuda a formular hipóteses e a questionar determinados comportamentos que colocam determinados rótulos nos alunos, e a partir disso, pensar nos locais que forjam os seus entendimentos de serem homens e homens negros, ou de não terem esse entendimento explícito.

5.1.3. Grupos e socialização de meninos:

5.1.3.1. Uma visão geral sobre masculinidades negras na escola

A outra situação sobre comportamentos e atitudes dos meninos na escola foi percebida durante o intervalo das aulas e o horário do almoço. Os meninos se dividiram em três macro grupos distintos, jogadores de futebol, jogadores de Free Fire⁴⁴, e o grupo dos “descolados”, mas também podemos observar outros grupos menores, a exemplo de meninos gays, dos “piadistas” e dos estudiosos.

⁴⁴ *Free Fire* é um dos jogos eletrônicos mais populares mundialmente entre os jovens. A jogabilidade é simples e prática, em perspectiva em terceira pessoa, o objetivo do jogo é sobreviver aos demais cinquenta outros membros numa ilha, cada membro deve se armar, nesse processo o jogador ganha novas habilidades, armas e evolui de nível a cada missão completada numa fase do jogo

Essas divisões de grupos mais dominantes e outros mais as margens estão marcadas tanto pela proximidade e afinidade que existe entre as temáticas e interesses dos meninos quanto pela própria idade, por morarem próximos, ou estudarem na mesma sala etc. Pegamos o exemplo dos meninos que jogam futebol, o grupo dos jogadores composto majoritariamente por meninos negros apresentam sonhos e desejos de serem jogadores profissionais no futuro, o sonho de inúmeros meninos nas periferias do Brasil, que reconhem ao futebol como saída das dificuldades e superação da pobreza e vulnerabilidade social.

Esse sonho os une, o talento e a técnica em quadra dão certezas de que eles almejam, e a partir desse cenário cria uma dicotomia problemática, entre manter os estudos ou seguir o sonho como outras centenas de milhares de jovens. A partir de observações e conversas informais entre as aulas com alguns desses meninos os sentidos de estar na escola são vagos, desconectados da realidade sobre os caminhos para serem futuros jogadores, e para alguns, a escola chega a atrapalhar esse processo.

Outros sonhos⁴⁵, percebido dentre os estudantes, mas também com incidência nas meninas, foram profissões voltadas para a área de segurança pública (bombeiro civil e/ou militar, policial civil ou militar, militar do exército ou marinha, perito criminal). Esses sonhos correspondem parte do desejo dos estudantes em melhorar de vida, seja por conhecer ou ter algum parente na área, seja por perceber que a profissão tem seus benefícios, combater a criminalidade que eles percebem nos seus bairros e ser respeitado. A parte do respeito é mais presente nas fala das meninas, como se utilizar a “farda” criasse uma armadura de proteção contra humilhações e constrangimentos que elas passam na escola.

Em relação ao grupo dos "descolados", a característica principal deles foi não participar das aulas, “matar aula” no pátio da escola, quase como uma forma de rebelar contra o sistema. Esse grupo, assim como o dos meninos do futebol, é mais heterogêneo em relação às idades e as classes. Nas observações e conversas paralelas entre uma aula e outra, esses alunos não se sentem interessados em participar das aulas, está na escola tem outros sentidos para eles, além do conteúdo e construção de habilidades e conhecimentos, muitos relatam que se sentem forçados a estar presente na escola por imposição dos pais e isso se assemelha com a narrativa percebida também entre o grupo de jogadores de futebol da escola.

Enquanto que os jogadores de *Free Fire* foram mais presentes durante as atividades em sala, e durante os intervalos do lanche da manhã e tarde, e após o almoço os campeonatos aconteciam, estes tinham uma visão mais próxima e padrão da escola. (introvertidos e tímidos) Alguns já compreendem os códigos e signos do ambiente escolar, outros ainda resistem ao sistema, mas seguem tentando se adaptar a ele, nessas observações algo curioso chamou a atenção desse grupo em particular, todos tinham seus smartphones em mão para jogar e acessar a internet da escola, mas nem todos acesso a internet em casa ou tinham pacotes de dados móveis suficientes para utilizar 4g e 5g de internet na escola, e às vezes tinham menos aplicativos nos aparelhos para dá mais espaço aos jogos.

Por fim, a sexualidade também se fez presente como um marcador social importante na construção de olhares para essa pesquisa e sobre alguns meninos da escola. A homossexualidade entre os jovens negros da escola foi sempre apresentada de maneira

⁴⁵ A partir de diálogos com os adolescentes no cotidiano escolar e com a tabela dos sonhos disponibilizada pelo professor de Projeto de Vida pode-se chegar nesses resultados apresentados.

positiva e assertiva, isso pela forma como os próprios meninos se expressavam e comunicavam suas vivências entre os outros estudantes.

Durante os meses de convívio e regência das aulas entre os pequenos conflitos que existiram entre os estudante por causa da sexualidade foi sendo resolvido entre eles, ao estudantes Mesmo não sendo um grupo coeso, diferente dos demais citados anteriormente, os jovens apresentam na sua pluralidade de pensamento e comportamentos a forma como vivem a sexualidade sem culpa, medo ou vergonha da opinião de outros estudantes subvertendo em grande prática a lógica cisheteronamativa de comportamentos esperados para meninos, e em especial, meninos negros.

Para Megg Rayara,

“A bicha nasce do discurso. Antes de mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que esse termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou do pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: ‘Bicha!’ (p. 132)

Os termos bicha, qualira, fresco, baitola entre outros utilizados frequentemente para menosprezar, humilhar e diminuir a dignidade desses estudantes, inferiorizando-os a uma condição de passividade feminilizada é resgatado e ressignificado por estes meninos da maneira mais positiva e eloquente possível, demonstrando assim a força que presente para além do discurso cisheteronormativo. Uma hipótese para essa resistência interna seja os exemplos e as possibilidades de representações positivas na TV, redes sociais, reality shows, de se viver uma sexualidade sem culpa ou medo.

Esses três grupos, representam um pequeno recorte das representações de masculinidades negras presente na escola com suas singularidades e potencialidades num determinado contexto escolar em transformação e transição. A partir desse recorte podemos observar que há reproduções sobre padrões de masculinidades recorrentes entre esses meninos como poder e dominação sobre outros organizando uma espécie de hierarquia social de pertencimento e relações complexas de convivência; a violência enquanto uma linguagem universal para impor vontade e domínio sobre o corpo de outros, como forma de violação e controle seja entre as meninas ou outros meninos; naturalização de padrões que levam a uma cisheteronormatividade compulsória, em outras palavras, os meninos precisam demonstrar que são “homens de verdade”, “heterossexuais o suficiente” para não escorregar de seu lugar de privilégio e cair lugar do feminino, submisso e quase na caricatura do escárnio e ridículo.

Embora ao longo do ano foi percebido uma mudança significativa das atitudes em relação a sexualidades que não fossem heterossexuais. Isso pela forma como os estudantes homossexuais se expressavam verbalmente na escola, e provavelmente por algumas ações de docentes e da gestão em trabalhar com temáticas que versam sobre a diversidade de gênero e sexualidade através de componentes curriculares e palestras.

As dinâmicas de gênero e sexualidade para educação básica são complexas e necessárias de serem melhor trabalhadas e pesquisadas, e principalmente, neste período de volta às atividades escolares presenciais.

5.1.4. Percepção e estética negra em São Luís e na escola

A escola está localizada no encontro de três bairros periféricos do município de São José de Ribamar, com predominância da população negra e isso se reflete tanto na parcela de estudantes frequentes quanto no quadro de professores e funcionários. Através dos dados socioeconômicos da escola podemos concluir que mais de 80% dos estudantes se autodeclararam como pretos e pardos, entretanto as dinâmicas raciais no dia a dia são voltadas para inferiorização dos corpos negros e sua potencialidade enquanto indivíduos em formação.

Ao longo dos meses, a sensação de viver numa microrealidade da democracia racial foi constante, não apenas na escola. Enquanto professor-pesquisador, a temática racial atravessa o processo de observação, análise, convivência e escrita deste texto. Por isso, deixo registrado que a percepção do racismo em toda sua extensão se fez presente e constante em todos os pontos da cidade de São Luís.

A democracia racial pode ser expressa tanto no discurso socialmente aceito, quanto pela forma com ambas as cidades são organizadas e separadas arquitetonicamente por grandes avenidas⁴⁶, diz bastante sobre a forma de segregar e delimitar o ir e vir. São Luís pode ter um dos maiores quilombos urbanos da América Latina⁴⁷ (corresponde aos bairros da Camboa, Liberdade, Fé em Deus e Diamante), mas a segregação para além da ponte de São Francisco não deve ser negada ou amenizada.

Experiência democracia racial é ao mesmo tempo sutilmente e escancarada, ou seja, sendo “lido socialmente” enquanto uma pessoa negra, as demais pessoas se referiam a mim com termo do tipo, “moreno” ou “clarinho”, no máximo “o rapaz alto e branco”. Nesse contexto, uma observação que deve ter atenção, ser chamado de negro ou se referir que a pessoa é negra pode ser considerado quase uma ofensa moral entre alguns estudantes, preferindo utilizar os termos pardo, moreno ou nego para referirem a si ou aos colegas de sala. Traçando um diálogo com o Professor Doutor Carlos Benedito Rodrigues (1988) num ensaio sobre a população negra em São Luís e as regras da Democracia racial na região, se comparado com a realidade da cidade no início dos anos 1980 e atualmente pouco mudou.

No imaginário social e na mentalidade de muitas pessoas, com as quais o convívio na escola apresenta um recorte, pessoas negras ainda são vistas e representadas de forma inferior, subvalorizadas e restritas aos espaços da marginalidade e criminalidade.

Em contrapartida, há uma percepção de maior valorização estética da beleza negra entre as meninas do que entre os meninos. Se tornou bastante paradoxal nas observações a seguinte questão: enquanto que para alguns grupos de estudante a estética negra é reafirmada

⁴⁶ A cidade de São Luís possui uma relação entre o conflito e a exaltação de alguns de seus símbolos. Com relação a disposição das avenidas principais da cidade chama a atenção que quatro receberam nomes de grupos que colonizaram e ocuparam o território da ilha e possuem um valor simbólico bastante característico: Av. dos Portugueses, liga o Centro histórico e comercial da cidade aos bairros da periferia Oeste (Itaqui-Bacanga e Anjo da Guarda); Av. dos Franceses, artéria central que liga as regiões do aeroporto e da rodoviária aos bairros centrais da cidade; Av. dos Holandeses, localizada ao norte da ilha, liga a região de Raposa a São Luís, parte dos bairros de classe média alta e da elite residem; Av. dos Africanos localizada ao sul da região central, estão localizados os mais periféricos da cidade; Av. Guajajara, localizada próxima do aeroporto, é o principal corredor que liga o sul da ilha para as regiões leste e norte; além disso, bairros de classe média e alta também são localizados próximos a grandes Avenidas em homenagens aos colonizadores franceses (Daniel de La Touche e São Luís Rei de França).

⁴⁷Disponível em: [Roteiro Quilombo Cultural de São Luís | Secretaria Municipal de Turismo \(saoluis.ma.gov.br\)](https://www.saoluis.ma.gov.br/secretaria-turismo/)
Acesso em: 28 jul. 2023.

como algo potente e valorizado na sua subjetividade, para outros isso não é válido e a utilizam de falas e discursos depreciativos, racistas, discriminatórios, voltados para menosprezar e inferiorizar os demais estudantes a fim de rivalizar, ridicularizar a estética negra do outro.

Para Rodrigues (1988):

“A sociedade maranhense apresenta, ainda hoje, um aspecto de sociedade colonial, bastante rígida em suas tradições. Existe um grupo muito reduzido de pessoas que detém a maior parte da renda do Estado, enquanto a grande maioria da população está na escala mais baixa da pirâmide social.

É nesse setor que se encontra majoritariamente a população negra, sofrendo fortes pressões do tradicionalismo das elites. Portanto, o negro é colocado numa posição de ‘cidadão de segunda classe’[...].

Como demonstra o professor, se ainda na década de 1980 a perspectiva de democracia racial ainda era presente e marcava o local da população negra na sociedade maranhense, esse processo de afirmação da negritude e combate ao racismo teve pouca capilaridade nas últimas décadas, quando observamos esse recorte sociocultural dos estudantes.

Por esse motivo, a escolha em trazer a perspectiva da temática racial, interseccionar com gênero e classe social foi necessário. No primeiro momento de chegada e reconhecimento do campo de pesquisa, essas categorias não estavam acionadas no radar, entretanto depois do período de adaptação e observação foi inevitável reorganizar a pesquisa para incorporar as análises e buscar mais percepções do cotidiano escolar as relações etnico-raciais também construídas e (re)produzidas em conjunto às relações de gênero, uma não pode ser dissociada da outra.

5.2. Descrição do Estudo de Caso:

O Centro Educ Mais Salustiano Trindade, integra a rede estadual de escolas de tempo integral do Maranhão, e apresenta uma proposta curricular estruturada e organizada a partir de dois documentos normativos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTN). A BNCC é o novo documento da educação básica, de caráter normativo e orientador, é resultado de anos de construção e consultas públicas entre pesquisadores, professores, gestão escolar entre outros, entretanto a versão final do documento é dissonante em relação às propostas originais de pensar num documento amplo, voltado para as realidades e necessidades educacionais brasileiras.

Esse documento apresenta a reestruturação do currículo nacional da educação básica através da construção de competências gerais e específicas para cada componente curricular a ser estudado ao longo da trajetória escolar. Além disso, a garantia de direitos de aprendizagens perpassa todo o texto através de princípios de visam o desenvolvimento dessas aprendizagens para cada etapa da educação básica com foco no desenvolvimento de uma educação integral do estudantes, valorizando os aspectos locais de cada região e o pleno desenvolvimento da cidadania, valores democráticos e atividades para o mundo do trabalho, através de um currículo interdisciplinar.

Para a etapa do ensino médio, um novo elemento é colocado em prática e precisa estar alinhado com as diretrizes e competências gerais da BNCC, o Novo Ensino Médio (NEM). Entre críticas, polêmicas e desconfiças a reformulação para o novo ensino médio é contemporânea à construção da BNCC e foi através da MP Nº 746 de setembro de 2016, depois convertida em Lei 13. 4115/2017 que teve sua estruturação.

Nesse sentido, os principais destaques e mudanças observadas foram a ampliação da carga horária para 3 mil horas, ou seja, a escola será de tempo integral voltada para uma educação integral do estudantes, a possibilidade de “escolha” do estudante naquilo que quer estudar e aprofundar seus conhecimentos, substituição das disciplinas tradicionais por áreas de conhecimentos organizada em quatro: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciência Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A nova organização curricular também conta uma divisão entre Formação Geral Básica (FGB) e a parte Diversificada que compreende Tutoria, Projeto de Vida, Estudo Orientado, trilhas formativas e os chamados Itinerários Formativos divididos em cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciência Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Visto essa parte mais estruturada do que se apresenta a BNCC e o Novo Ensino Médio, nos últimos anos, sua implementação trouxe mais desafios e dificuldades para sua implementação como um todo, através de recursos, reformas, reorganização curricular e formação docente. Entretanto não está sendo suficiente. Para a região do estado do Maranhão, as mudanças ocorrem desde 2015 com a ampliação da rede de escolas em tempo integral e costuradas por ações e programas voltados para atrair mais jovens para o espaço escolar e qualificar melhor os professores que vão atuar na educação básica.

Projetos e programas do governo estadual auxiliam nesse processo, como Escola Digna, Mais Aprendizagem, Mais Gestão, e construção, ampliação e interiorização dos Institutos Estaduais do Maranhão (IEMA) e dos Centros Educa Mais (CEM) escolas de tempo integral e organizadas a partir do modelo de ensino da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Entretanto há desafios históricos e culturais enraizados bastantes significativos que devido a ampliação e interiorização do projeto das escolas de tempo integral e a pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2021, foram aflorando ao longo dos anos, podemos destacar a melhorar e reestruturação dos centros ensino, algumas defasagens na formação continuada docente, principalmente, em relação ao Novo Ensino Médio e as melhorias e investimento por estudante que prevê a escola de tempo integral. Ao longo do ano de 2022, foi percebido que há muito a ser feito nos próximos anos, será um movimento contínuo de construir e reorganizar as práticas da educação básica, principalmente essas adequações dentro desse novo quadro institucional que configura educação básica no Brasil.

Nesse movimento, destacamos o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), construído pelos técnicos da secretaria de educação do estado, professores da rede estadual, especialistas das universidades e da Fundação Getúlio Vargas, responsável por orientar as bases dos programas educacionais implementados em cada escola e auxilia na construção de cada componente curricular e suas ações, destacando em si, os aspectos socioculturais do estado do Maranhão.

Em relação ao campo de pesquisa, todos esses fatores acima citados, além de outros internos, a dinâmica da escola foram levados em consideração para a observação e análise do grupo a ser pesquisado. Entre os meses de fevereiro a abril de 2022, ocorreram as observações e vivências na escola, após o mapeamento das aulas e componentes curriculares que o professor-pesquisador assumiu ficou acordado com a gestão escolar que a pesquisa seria desenvolvida com os estudantes da Eletiva de Base. Esses três meses foram fundamentais para pensar, organizar, estruturar, reestruturar a eletiva de base. Sempre foi uma articulação de perceber as necessidades locais e dos estudantes, as necessidades da pesquisa, e o tempo de construção que tínhamos para elaborar, executar e construir pequenos relatórios em formato de diários de bordo.

Importante salientar que a construção da eletiva teve participação colaborativa, da professora de língua portuguesa do 1º Ano, dupla importante que chamava atenção para problemas de gênero que sua geração tinha testemunhado e ainda era bastante comum no contexto ao qual os estudantes estão localizados.

Estruturalmente a “Eletiva de Base”, foi realizada todas as quarta-feiras nos últimos dois horários do dia (15h20 às 16h50), intitulada de Conflitos de Gênero na escola é dividida em dois momentos: no primeiro semestre entre os meses de Março e Junho, as atividades foram voltadas às temáticas de desigualdades gênero, mulheres e violência doméstica, feminismo e ação política e interseccionalidades e estereótipos de mulheres na sociedade; no segundo semestre entre setembro e dezembro as atividades tiveram como foco as representações de Homens e masculinidades em nossa sociedade trazendo algumas temáticas relacionadas à negritude, sexualidade, violência e ao mundo do trabalho.

A eletiva foi apresentada aos estudantes do Salustiano através do chamado “Feirão das Eletivas” momento no qual todos os estudantes da escola escolhem qual mais chama a sua atenção ou se aproxima de alguma temática que gostaria de estudar ou aprofundar os conhecimentos. Esse momento de escolhas e tomada de decisão está previsto nas orientações curriculares aos professores para que seja estimulado o protagonismo jovem de forma consciente e pertinente às suas atribuições dentro do contexto local.

Nesse sentido, num primeiro momento a demanda de inscrições foi relativamente baixa, apenas 12 estudantes em sua maioria tomaram a iniciativa de se inscreverem na eletiva. Inicialmente oito meninas e quatro meninos estavam inscritos, entretanto devido a baixa adesão e com um excedente de estudantes que não escolheram uma eletiva no momento do feirão alguns sorteios foram feitos para aumentar o número de estudantes participantes e ter número máximo de estudantes presentes por eletiva, 30 estudantes.

Importante destacar nesse processo de escolha duas situações chamaram a atenção: o primeiro aconteceu na semana anterior a escolha da eletiva (dia 06/04/2022) quando ocorreu a palestra relativa a Semana de Combate e Prevenção a Violência contra a Mulher, realizado pelo TJMA e contou com a participação da Juíza Samira Heluy, da Vara da Criança e Juventude e do Juizado Especial de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher do município de São José de Ribamar e o psicólogo Raimundo Ferreira, responsável por coordenar o grupo reflexivo de homens em conflitos com a lei, em sua maioria agressores e condenados pela lei Maria da Penha; a palestra transcorreu dentro do planejado até o tópico violência doméstica e familiar contra as mulheres foi levantada pela juíza Samira, um grupo considerável de estudantes se retirou da palestra e se dirigiu para suas respectivas salas,

outros meninos continuaram em suas cadeiras, mas apresentavam um desconforto visível ao tratar da temática.

Durante o momento de escolha das Eletivas, existiu outra situação de desconforto e desconfiança entre os meninos ao saber da eletiva. Ao se aproximarem do estande de informações olhares atentos, uma curiosidade inicial sobre o tema, mas quando eram mencionadas as palavras gênero, violência contra mulher e doméstica, existia um total desinteresse, uma fuga em massa, como se o espaço de debate, conversa e diálogos sobre gênero e violência contra as mulheres não fossem também um assunto dos meninos.

Ao final do dia, o total de inscrições foi de apenas 12 estudantes num universo escolar de mais de 240, desses 12 estudantes apenas 4 eram meninos, e os motivos que os levaram a participar da eletiva foram parecidos, afinidade com a temática, procurar melhor formas de relacionamento com os outros, e por causa da orientação sexual, se conhecer mais e também os outros.

5.2.1. Sabia? Não sabia? Agora você está sabendo! - Conflitos de Gênero na escola.

Dedicamos essa primeira parte da descrição sobre a eletiva das relações, atividades, experiências e dinâmicas construídas entre os meses de abril e agosto de 2022. O título da eletiva teve como intencionalidade de fazer uma brincadeira e provocação aos estudantes em relação às temáticas de gênero presentes no cotidiano escolar e na sua realidade, algo chamativo, interessante e que mobiliza todas e todos a participarem. Como citado anteriormente, após o sorteio e redistribuição dos estudantes para a eletiva a nova distribuição ficou assim: total de 35 estudantes, entretanto deste total 15 meninas (68,18%) e 7 meninos (31,82%) eram mais frequentes em todas as aulas e estavam participando das atividades do grupo, totalizando 22 estudantes. Destes mais de 90% se autodeclarou preto e/ou pardo, bem como também declararam que as famílias recebem até 2 salários mínimos e alguns dos familiares está desempregado ou em empregos temporários, subempregos ou são autônomos; em relação à orientação sexual 03 estudantes se identificaram como gay, lésbica e bissexual. A partir desse contexto sociocultural dos estudantes foi importante pensar em diferentes estratégias para construir diálogos com eles.

As atividades desse primeiro módulo da eletiva tiveram como foco compreender as mulheres e as formas de combate e prevenção às violências, através das seguintes aulas-atividades: os sentidos e significados do que é ser uma mulher, as relações de desigualdades e opressões entre homens e mulheres, luta e trajetória do Direito das Mulheres e seu reconhecimento, por fim a Lei Maria da Penha (11.340/06) e as formas de tipificação da violência doméstica e familiar.

A primeira dinâmica em grupo, ocorreu na semana do dia 20 de abril e foi proposta formação de um círculo, no qual todos poderiam participar e se apresentar, dessa forma foi proposta três rodas de perguntas: apresentação formal e geral individual, os motivos de escolha da eletiva, por fim, o que cada estudante esperava levar consigo depois de passar pela eletiva. Entre falas tímidas e reclusas, a maioria dos estudantes presentes que não escolheram a eletiva estavam na dúvida sobre do que se tratava, o que seria visto e como seriam as

atividades propostas, isso foi interpretado como algo positivo, por impulsionar nesses estudantes uma abertura em relação à temática.

Dos estudantes que escolheram a eletiva, em sua maioria queria conhecer mais o que são as temáticas de gênero, compreender melhor os debates sociais sobre o tema e se entender melhor.

Esse último ponto chamou a atenção por estar presente na fala de três meninas e um dos meninos. Entre as meninas foi percebido uma postura de compreensão de si para ajudar outras adolescentes e mulheres que possam passar por algum caso de violência, num movimento de introspecção dos ensinamentos e conhecimentos construídos em sala de aula para colocá-los em ação na sua realidade. Em relação ao menino, o que chamou atenção foi a postura em querer entender mais sobre gênero, e também sexualidade, para si. Ele se identifica enquanto um homem cisgênero homossexual, mas devido a repressão da família e de alguns colegas na antiga escola estava se descobrindo aos pouco.

Nesse sentido, desde o primeiro contato com esses estudantes ficou aparente que a eletiva na escola estava proporcionando um lugar de acolhimento, resgate e valorização das falas de todos de maneira isonômica. Lugar esse que cada estudante foi bem-vinda (o), para expressar suas ideias, opiniões e construir diálogos e debates e traçar novas visões e possibilidades em relação às condições das mulheres a partir do contexto sociocultural deles.

5.2.1.1. A primeira ação da eletiva

A primeira iniciativa da eletiva ocorreu logo nas primeiras semanas de atividades em alinhamento dos professores responsáveis com a gestão geral para participação do Concurso de *Slogan*, do Tribunal de Justiça do estado do Maranhão, promovido pela Vara da infância e juventude e juizado especial de violência doméstica e familiar contra a mulher, do município de São José de Ribamar - MA. O concurso fez parte da culminância da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, ocorrida no município, e organizado pela juíza Samira Heluy e sua equipe.

O objetivo da ação foi organizar e mobilizar em cada Centro Educa Mais grupos de estudantes que criassem um *slogan*, a partir da temática **violência doméstica e familiar contra a mulher**, que fosse criativo, inédito e inovador a partir de uma frase de efeito marcante. Os vencedores de cada centro iriam ter a frase exposta em publicações e ações do TJMA, relacionadas ao combate e prevenção à violência contra a mulher e recebia uma premiação de tablets e material escolar.

Durante duas semanas os estudantes foram mobilizados a trabalharem em pequenos grupos e em conjunto com os professores na criação desse *slogan*. Esse momento foi significativo para todas e todos presentes, em especial, as meninas que estavam mais organizadas, participativas e engajadas; em relação aos meninos, a participação foi pontual de 3 dos 7 estudantes, por coincidência, apenas os que tinham se inscrito na eletiva por livre iniciativa estavam produzindo seja de maneira solo ou em parceria com outras meninas.

Chamou atenção o não envolvimento desses meninos na construção da atividade, mesmo existindo comandos da aula para que a atividade fosse realizada e interferências dos professores eles ignoraram a situação, se voltaram para outras atividades que lhes eram mais atrativas, no caso, os jogos eletrônicos. Mesmo sendo repreendidos em alguns momentos da

aula, a atitudes desses estudantes não mudou, observando de fora podemos concluir que a atividade em si para eles não tinha real significado, uma conexão com as suas demandas, além disso, esses jovens foram encaminhados contra sua vontade numa eletiva com a qual eles não tinham interesse em participar, por isso que para eles está ali, naquela posição de realizar uma atividade sobre violência doméstica contra as mulheres.

Ao final da atividade todas as frases criadas pelos estudantes foram enviadas para comissão julgadora do concurso, e em poucas semanas tivemos o resultado positivo de que uma das estudantes foi escolhida para estampar o *slogan*.

5.2.1.2. E eu não sou uma mulher?

A atividade das semanas 03 e 10 de maio foi desenvolvida a partir de uma provocação do discurso de Sojourner Truth, ex-escravizada estadunidense, abolicionista e ativista dos Direitos das Mulheres, que questionava a uma multidão se ela, uma mulher preta, não era também uma mulher⁴⁸ e a constatação de que mais de 85% dos estudantes da escola se identificam enquanto pessoas pretas e pardas, e esse percentual ficou acima dos 90% dos participantes da eletiva, por esse motivo essa dinâmica que envolve a interseccionalidade entre gênero e raça foi elaborada.

As atividades foram divididas em dois encontros, o primeiro voltado para leitura do texto Sojourner Truth sensibilização os estudantes a partir de narrativas de mulheres negras e periféricas do documentário Human⁴⁹, e o segundo momento foi dedicado a uma construção de uma tabela de adjetivos que melhor caracterizam as mulheres.

O objetivo principal da atividade de leitura foi situar e problematizar os estudantes em relação a condição de mulheres negras não serem reconhecidas como tal durante o século XIX; assim como, na sensibilização dos vídeos que apresentavam a narrativa das três mulheres foi questionar os padrões impostos do que é ser uma mulher, seja por uma doutrinação moral e religiosa, seja pelo senso comum misógino que impede algumas mulheres de exercerem atividades.

A dinâmica da aula foi organizada para que os estudantes primeiro observassem a imagem das três mulheres e em uma folha de papel preenchessem as seguintes informações: nome, idade, profissão, região do país ou estado, qual o sonho da mulher, o que deixa ela feliz e o que ela quer ainda realizar. Essas perguntas foram formuladas a partir dos vídeos e como solicitado, cada estudante construiu uma narrativa diferente para cada uma das mulheres apresentadas.

Após a observação e escuta do vídeo, os estudantes socializam as informações escritas para o grupo presente. A partir disso, foram criados alguns comentários a respeito dessas mulheres, em relação a sua força, o foco de nunca desistir dos desafios, a forma como cada uma soube lidar com as dificuldades, a sua maneira e o jeito que elas se reinventam enquanto categoria mulher.

⁴⁸ Disponível em: [E não sou uma mulher? – Sojourner Truth \(geledes.org.br\)](https://geledes.org.br) Acesso em: 30 abr. 2022

⁴⁹ O documentário francês Human ou Humano - uma viagem pela vida traz em formato narrativo várias experiências e perspectivas dos seres humanos com o objetivo de tentar compreender quem somos. Os depoimentos são diversos e para essa atividade de sensibilização foram escolhidas três narrativas, Isadora, modelo carioca, Maria, agricultora do sertão baiano, Sidneia, uma mulher livre e independente.

Seguindo a lógica da interseccionalidade e querendo compreender os olhares e visões de mundo que as/os adolescentes compreendem a categoria mulher, foi solicitado que cada um dos presentes escolhessem um adjetivo para caracterizar a palavra mulher, em seguida mulher branca, negra, indígena, de classe alta, classe média, classe trabalhadora, seguindo essa ordem. Nessa dinâmica, ambos os professores perceberam uma dificuldade de aprendizagem básica dos estudantes, em primeiro lugar, eles não sabiam o que era um adjetivo e qual a sua função, e também, por causa disso, não compreendiam o sentido entre o comando solicitado e suas respostas. Nesse momento, os professores explicaram brevemente o que é um adjetivo, sua função e como os estudantes poderiam mobilizar essa informação para caracterizar o que foi solicitado.

Dessas informações surge o seguinte quadro, aqui com algumas respostas:

TABELA 2- MULHERES E REPRESENTAÇÕES

Mulher	Branca	Negra	Indígena	Classe A	Classe Média	Classe Trabalhadora
Inteligente	Metida	Forte	guerreira	elite	rica	guerreira
Atenciosa	Nojenta	Guerreira	forte	rica	trabalhadora	esforçada
Cuidadosa	Grossa	trabalhadora	lutadora	metida	empresária	Forte
Forte	Inteligente	resistente		burguesa	Inteligente	bonita
Guerreira	Bonita	bonita		patroa	bonita	generosa
Trabalhadora	Bondosa	família		dona		mãe
Doce	Rica	cuidadosa		mandona		
Esperta		generosa				

Depois de compartilhar essas informações escrita no quadro, houve um diálogo sobre como cada um deles enxergava as mulheres dentro dessas categorias de observação e análise. Houve ponto de concordância, em especial, para caracterizar as mulheres negras, indígenas e trabalhadoras como fortes, guerreiras, resistentes e trabalhadoras. Os pontos de divergência ocorreram em relação ao tratar das categorias Mulher Branca e Burguesa ou de Classe A, algumas das meninas trouxeram experiências pessoais para caracterizar esses dois grupos, algo que deixou dois dos meninos bastante incomodados, por tornar algo pessoal e expor.

Em relação ao ponto de convergência dos estudantes, a respeito de mulheres negras, indígenas e da classe trabalhadora, a presença das mães e avós nas falas tanto das meninas quanto dos meninos fez mais sentido quando os estudantes relacionaram ao que era pedido da

atividade. A partir de suas falas, percebemos que a predominância de um lado das mães solo, chefes de família que contam com apoio de alguns parentes e vizinhos na criação e sustento do seu núcleo familiar, do outro de mães casadas que enfrentam jornadas de trabalho fora e dentro de casa.

Tanto as divergências e as convergências dos pontos de vistas das e dos estudantes foram acolhidos e dialogados para que eles compreendessem que não existia uma naturalização estereotipada em relação às categorias de mulheres, e que esses estereótipos que são construídos e carregados de geração e geração devem ser superados aos poucos para superarmos a misoginia, o machismo e libertarmos as mulheres das opressões tanto da vida doméstica quanto da vida pública.

5.2.1.3. Direitos Humanos para as Mulheres!

Nessa atividade, realizada entre as semanas 17 e 22 de maio, o objetivo foi sensibilizar os estudantes em relação à construção dos Direitos Humanos para as Mulheres, através da seguinte provocação: você poderia sair de casa para viajar sem a autorização do seu marido? O movimento inicial dos estudantes foi achar curioso perguntar e afirmar que iriam desobedecer às ordens do pai e seguir com suas vidas, porém sem analisar o contexto social e histórico do Brasil.

Momento posterior a essa provocação, foi proposto aos estudantes um exercício coletivo para construção de uma linha do tempo⁵⁰ sobre alguns direitos conquistados pelas mulheres ao longo do século XX no Brasil. O recorte temporal escolhido corresponde aos anos de 1922 a 2022, e através de perguntas norteadoras sobre política, educação, trabalho, família, vida doméstica, violência e comportamentos socioculturais essa linha do tempo foi construída mediante as trocas e diálogos existentes entre os estudantes.

Ao final da atividade, o grupo demonstrou espanto por saber que há cem anos a condição de vida das mulheres era mais restrita e que ainda hoje, um segmento feminino sofre com questões relacionadas a violências, casamentos forçados, gravidez indesejada, julgamentos morais pelas roupas ou comportamentos; foi de fundamental importância trazer um olhar mais interseccional para a construção dessas relações e a forma como cada um desses adolescentes percebem essa realidade. Algo que chamou a atenção de muitos foi os impedimentos legais para as mulheres de uma determinada classe social enquanto que para outras era aceitável e muitas vezes ignorada, em sua maioria mulheres pretas e pobres.

5.2.1.4. Lei Maria da Penha e a Casa da Mulher Brasileira

As atividades referentes ao mês de junho foram dedicadas à lei Maria da Penha e representam uma sequência didática de quatro aulas que se inicia com a apresentação e leitura do documento em sala, em seguida a visita a Casa da mulher brasileira, a palestra com a Juíza da Vara da Criança e Juventude de São José de Ribamar, e finaliza com o relato escrito dos estudantes sobre essas experiências.

⁵⁰ Linha do tempo que serviu de inspiração para atividade: [Linha do tempo das conquistas de Direitos das mulheres no Brasil: – REDH-BRASIL \(brasiledh.com\)](https://brasiledh.com) (Acesso 28/04/2022)

Inicialmente, os estudantes foram sondados a respeito da lei Maria da Penha, quais informações eles conheciam, quando ouviram pela primeira vez, qual a sua função e se eles conheciam alguém que já tinha utilizado. Uma minoria tinha conhecimento da lei mas tinha dificuldades em entender sua funcionalidade na prática, enquanto a maioria dos estudantes apenas tinha ouvido falar, porém nunca tiveram contato direto com a tratativa do documento.

A partir dessas informações, a dinâmica da aula ocorreu em dois momentos: primeiro, uma roda de perguntas e respostas sobre o que eles já ouviram falar sobre a lei, algo próximo de desmistificar o documento e apresentar exemplos do dia a dia que melhor respondessem às perguntas; o segundo momento foi em descrever e analisar os tipos de violência apresentados no documento.

Após esses momentos novas dúvidas e questões foram surgindo entre os estudantes. Isso foi extremamente positivo, pois mobilizou a sala a pensar nas relações com as quais eles estão, e as possíveis formas de violência presenciadas ou vivenciadas no seu contexto social. Além disso, as perguntas versaram sobre sexualidade e violência, relações familiares conflituosas, medida protetiva, o homem enquanto agressor e agredido na relação, entre outros pontos levantados.

Na semana seguinte, os estudantes tiveram a oportunidade de visitar e conhecer um dos espaços de combate a violência contra mulher e acolhimento às vítimas de violência, a Casa da Mulher Brasileira. Implementando através do programa do governo federal, Mulher viver sem violência, a Casa da Mulher Brasileira no Maranhão foi o primeiro equipamento social voltado para acolhimento e triagem dos diversos casos de violência contra a mulher, o espaço está em funcionamento desde 2015 e conta com apoio psicossocial; delegacia; Juizado; Ministério Público, Defensoria Pública; promoção de autonomia econômica; cuidado das crianças – brinquedoteca; alojamento de passagem e central de transportes⁵¹.

Durante a visita, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer a instalação do edifício, algumas das dependências, escutar a equipe de profissionais que trabalha dentro e fora da unidade, entre as policiais, delegadas e assistentes sociais e tirar dúvidas a partir das informações tanto vistas em sala de aula quanto apresentadas no local. Após a visita foi solicitado que cada estudante escrevesse um relato do que tinha percebido do espaço e das falas dos profissionais.

Para finalizar o módulo 01 da eletiva, as últimas semanas do mês de junho foram organizadas para que os estudantes trabalhassem alguns tópicos relacionados à lei Maria da Penha com a visita a Casa da Mulher Brasileira. Esse trabalho foi organizado a partir das afinidades de cada um com alguma das temáticas envolvidas e dessa forma, três grupos foram formados, Canais de Denúncias, Trajetória dos direitos das mulheres no Brasil e Tipificação de Violência doméstica e familiar.

No último encontro do bimestre, ocorreu a palestra da juíza da Vara da criança e juventude e do juizado especial de Violência doméstica e familiar contra a mulher de São José de Ribamar no qual apresentou seu projeto, intitulado “O judiciário nas escolas, com eles e com elas, por eles e por elas, além de compartilhar algumas experiências de casos de

⁵¹ [Casa da Mulher Brasileira — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania \(www.gov.br\)](http://www.gov.br) (Acesso 30/05/2022)

violência contra mulher que geralmente envolvem adolescentes e jovens adultos da região de Ribamar.

Ao finalizar o bimestre, os estudantes organizaram uma culminância relativa as atividades e temáticas vistas e trabalhadas ao longo da eletiva de base. Essas apresentações ocorreram no mês de agosto para todos os demais estudantes da escola. Em relação ao rendimento da eletiva, os estudantes consideraram de forma positiva, o retorno das atividades e dos encontros dialogados sobre as práticas da eletiva, no geral os participantes perceberam que as temáticas trabalhadas na eletiva foram significativas e colaborativas para o desenvolvimento pessoal e entre outras pessoas do seu convívio social.

Entretanto, as adversidades e contratempos na escola foram motivos de ajustes e reorganização das atividades do primeiro semestre em relação a eletiva. A maior das dificuldades encontradas entre os estudantes foi a adaptação ao formato das aulas em escola de tempo integral, além disso, devido ao horário da eletiva ser nos dois últimos horários da tarde (15:20 às 16:50) o rendimento, foco e participação dos estudantes era bastante reduzida, tornando assim um desafio a cada semana trazer uma atividade ou dinâmica criativa que chamasse atenção dos estudantes.

Portanto, ao final do primeiro módulo da eletiva foram realizadas atividades e dinâmicas formativas com os estudantes com a finalidade de promover o debate e diálogo sobre as desigualdades de gênero na sociedade e formas de combate e prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher, a partir do instrumento legal da lei Maria da Penha.

Para o segundo módulo, as atividades e dinâmicas foram pensadas tanto pelas demandas dos estudantes, em trabalhar mais temáticas relativas à sexualidade, desigualdades no trabalho e outras formas de resolução de conflitos entre meninos e meninas, quanto pelas observações do professor-pesquisador do campo em trazer para o centro do debate as questões relativas aos homens e as masculinidades.

5.2.2 Papo Reto: as vozes de Konoha, visões sobre meninos e masculinidades

O segundo módulo da eletiva de base ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2022, e teve como foco os estudos de homens e masculinidades. Dessa vez, intitulada “Papo Reto: as vozes de Konoha”, o elemento formativo tentou alinhar a linguagem e perspectiva do cotidiano dos jovens para chamar mais atenção dos estudantes em participar mais ativamente da eletiva, por isso foi escolhido a Vila de Konoha, do anime Naruto, um lugar fictício mas de grande representação para os estudantes.

Como ocorreu no primeiro semestre, em setembro os estudantes puderam fazer a escolha da eletiva. Para esse novo processo de escolha, existiram dois processos paralelos, um voltado para os estudantes que cursaram o primeiro módulo e gostariam de continuar, preenchiem uma lista e outra lista foi aberta para novos estudantes. Nessa nova listagem, mais 70% dos estudantes do primeiro módulo escolheram continuar frequentes na eletiva e para novos estudantes foi necessário organizar uma lista de espera por causa da grande procura em querer participar do segundo módulo.

Desde as primeiras semanas da eletiva, os estudantes apresentavam feedbacks positivos sobre sua participação e das dinâmicas realizadas. Para atender uma demanda que partiu dos próximos estudantes e tinha alinhamentos com o desenvolvimento da pesquisa, a temática para o segundo módulo foi destinada ao trabalho sobre homens e masculinidades, isso pode ter gerado mais atenção dos adolescentes do que no primeiro semestre.

Outra variável para maior participação dos estudantes na eletiva foram os professores. No início do ano letivo todos os estudantes ainda não conheciam os professores, suas atitudes e trabalhos desenvolvidos em sala de aula, a partir do segundo semestre, as interações já estavam mais consolidadas, os estudantes já sabiam qual o fazer docente em suas aulas e muitos optaram pela eletiva.

Por fim, podemos destacar tanto a relevância da temática para o universo dos jovens, por ser o único espaço na escola e na grade curricular, ao qual os debates e diálogos sobre gênero e sexualidade eram tratados de maneira horizontal, respeitosa e dinâmica, quanto às metodologias utilizadas por romper com a formalidade de aulas expositivas, atividades escritas e trabalhar mais com a oralidade, os argumentos e pensamentos dos estudantes.

Por causa da grande demanda, a melhor alternativa para o ingresso desses estudantes na eletiva foi sortear os estudantes de cada série de forma justa e compreensiva. Ao final do período de escolhas a seletiva contou com a participação de 40 estudantes, sendo deste total 21 meninas e 19 meninos com maior frequência e participação nas aulas.

A partir dessa nova configuração da classe, a ementa da disciplina seguiu com as seguintes atividades e dinâmicas, momentos de sensibilização sobre masculinidade frágil, rodas de diálogos sobre o que é ser homem na sociedade brasileira e suas implicações, raízes do machismo e da violência masculina, Patriarcado e Masculinidade Hegemônica, negritude, sexualidade e, por fim, palestra com convidado do grupo reflexivo de homens agressores.

Com o objetivo de tecer recorte sobre masculinidades negras na escola foram escolhidos seis representantes dentre esses 19 estudantes que participaram do segundo módulo. A escolha dos estudantes teve como critérios básico idade, série, participação e comportamento nas aulas em sala de aula e na eletiva, contextos socioculturais diferentes, orientação sexual e os motivos que levaram a participar da eletiva.

O objetivo de trazer seis vozes, duas de cada uma das três séries do ensino médio, foi demonstrar a pluralidade em relação à construção de masculinidades negras dentro do ambiente escolar, através de aproximações e distanciamentos que ocorrem na sua relação complexa.

5.2.2.1. As Raízes do Machismo e da Masculinidade Tóxica.

O desenvolvimento das atividades do segundo módulo ocorreram ao longo dos meses de setembro e novembro de 2022, contando com a participação da mesma dupla docente do primeiro módulo. O primeiro encontro de todos os estudantes na eletiva ocorreu em 21 de setembro com a apresentação da ementa, organização das dinâmicas e conhecer um pouco mais dos novos estudantes que escolheram participar do segundo módulo. Ambos docentes perceberam que seria um desafio maior trabalhar com uma turma com mais de 35 estudantes frequentes, com opiniões e argumentos bastantes pertinentes e que precisavam de um espaço

de falar, bem como um espaço para o exercício da escuta, do diálogo e do respeito entre todas e todos.

Como primeira atividade desenvolvida nas semanas iniciais, foi apresentado o documentário, “Precisamos falar com os Homens?”, incentivado e organizado pelo movimento #Elesporelas, da ONU Mulheres do Brasil, e pelo coletivo Papo de Homem que levanta questionamentos sobre a participação e organização dos homens na sociedade contemporânea visto as lutas dos movimentos feministas ao longo do século XX, além de servir como ponto inicial do diálogo traçado para se pensar em outras formas de ser homens e de lidar com questões da masculinidade.

O objetivo inicial da atividade foi de sensibilizar e mexer com os estudantes a fim de que houvesse uma reflexão a partir do que foi assistido. Como elemento agregador de ideias foi solicitado a todos escrevessem três pontos principais que chamaram mais atenção, e este foi o resultado:

Tabela 3 -**Impressões do Documentário “Precisamos falar com os Homens?”**

Impressões do Documentário “Precisamos falar com os Homens?”	
Homens negros e racismo;	Superação da Misoginia por parte dos homens;
Mulheres, Machismo e Violências;	Machismo na escola;
Grande desigualdades entre homens e mulheres;	Coisa de homem e coisa de gay. Um homem gay não é um homem?
Sentimentos e fragilidades dos homens devem ser considerados e reconhecidos;	Baixa participação das mulheres na política;
Assédio feito e recebido por homens	Papéis de gênero na Sociedade;
Objetificação das mulheres;	Socialização e Masculinidade forçada dentro de um padrão aceitável;
Formação familiar e machismo	Assédio e opressão das mulheres;
Desigualdade salarial entre homens e mulheres;	Machismo também afeta os homens;
Superação do machismo pelos homens;	Masculinidade, Sexualidade e Violência
Direitos iguais no trabalho doméstico	Feminismo não é o oposto e nem sinônimo de machismo

Dessas impressões, os meninos destacaram mais a questão dos sentimentos e fragilidades entre os homens, machismo construído e reproduzido tanto em casa, na escola e entre os amigos, e como isso afeta suas vidas, papéis e performances de gênero e sexualidade dominantes e hegemônicas, as formas de violência contra as mulheres e formas de superação do machismo a partir dos homens. Em um grupo bastante heterogêneo de rapazes, suas respostas elucidam o recorte social para ter início as próximas atividades sobre a temática. Importante destacar que após elencar esses pontos ocorreu uma rodada de diálogos para que fossem compartilhadas algumas dessas impressões, entretanto os meninos, em sua maioria, permaneceram calados.

Aqueles que manifestaram suas opiniões entraram em atrito com outras estudantes que tinham começado a construir um discurso narrativo de valorização das falas e experiências femininas como importantes e significativas para superar algumas atitudes machistas, reconhecida por alguns estudantes. Todavia, entre uma fala mais alterada e outra mais exaltada, percebeu-se que alguns pontos levantados estavam dentro das perspectivas das relações de experiências individuais, ou seja, os meninos compreendiam as experiências relatadas pelas meninas apenas como algo que ocorreu no nível do individual, como uma ação equivocada, porém não considerada machista.

Nesse sentido, ao longo dos diálogos foi percebendo por um lado, a dificuldade de oferecer espaço para que tantas vozes pudessem se expressar da melhor forma possível, e sair do nível das relações individuais, do senso comum e generalista, para construir uma teia complexa de relações entre os indivíduos que se desenvolve desde as relações micro e macro estruturas da sociedade brasileira. Por outro, esse momento serviu de oportunidade, também, para desabrochar uma debate, uma conversa latente que estava guardada em algum nível com eles e não sabiam onde e como poderiam explorar seus pontos de vista e escutar outros, convergentes ou divergentes em relação ao seu, com outros significados.

Na outra semana, a atividade sobre machismo foi retomada a partir de dinâmica inspirada nas “Raízes da Violência”. Nessa dinâmica, os estudantes receberam uma imagem que representa uma árvore sem galhos, com um tronco retorcido e raízes, eles tinham um tempo determinado para preencher as raízes, o caule e os ramos e galhos. Cada parte da árvore possui um significado nessa dinâmica: as raízes remetem às origens, o que causa tal atitude, nesse caso, o machismo; o caule representa as consequências das atitudes machistas; por fim, os ramos ou galhos são as possibilidades para superar e combater o machismo na sociedade. No total participaram da dinâmica 28 estudantes, para efeito de análise iremos nos ater as respostas dos meninos.

Nas raízes os estudantes organizaram as causas do machismo: 1º criação familiar/ dentro de casa que se aprende sobre machismo; 2º crenças religiosas ou a própria religião; 3º sentimento de superioridade masculina em relação às mulheres; 4º cobrança da sociedade. A partir das respostas podemos compreender que para esses adolescentes três bases sustentam o sentimento de superioridade masculina em relação às mulheres, a família, a religião e a sociedade de formas distintas esses espaços moldam e reproduzem as formas de idealizar o homem e suas vontades.

Momento posterior a escrita foi solicitado ao estudantes comentem sobre suas respostas, alguns meninos se manifestaram ao afirmar que recebem mensagens para aparentar determinado tipo de comportamento, para “aparecer mais como homem”, “ter jeito de

homem”]; tais mensagens vem de parentes, vizinhos, pessoas próximas e amigos e, geralmente, eles precisam demonstrar o uso da violência, inferiorização de outros e da efeminização dos amigos para mostrar que são “homens de verdade”, reproduzindo assim, muitas atitudes machistas.

Ao questionar sobre o machismo de homossexuais e bissexuais, as meninas foram as primeiras a responder de forma positiva e além de relatarem alguns comportamentos indelicados por parte dos jovens. Em contrapartida, os adolescentes G e B⁵² da turma discordavam da afirmação das meninas por que na opinião deles era impossível eles cometerem atos de machismos contra elas pelos simples fatos de serem também uma minoria violentada pelos homens héteros. Em outras palavras, para esses adolescentes gays eles tinham uma percepção de superioridade com relação aos meninos heteros e tinham maiores liberdades com as meninas da escola para ultrapassar as violências simbólicas e físicas que o machismo carrega.

Isso só demonstra em parte o desconhecimento desses estudantes em diferenciar formas de dominação e violência de relações de poder entre gênero e sexualidade. Retomando uma aula anterior a esse momento, esses mesmos estudantes masculinos, hetero e homossexuais, tiveram dificuldades em localizar e comentar sobre gênero e sexualidade na dinâmica do biscoito do gênero. Outro ponto a ser considerado está na forma como algumas atitudes machistas estão naturalizadas entre eles que quando era apresentado o argumento utilizado que era apenas uma “brincadeira” entre meninos ou meninas, nesse momento um dos estudantes argumentou que em muitas das brincadeiras carregam muitas verdades e podem machucar os demais envolvidos, logo após essa fala a sala ficou em silêncio.

Esse momento da atividade sobre as raízes do machismo desencadeou um debate de visões e opiniões bastante relevantes, por isso os outros dois momentos de reflexão sobre o caule (as consequências) e os ramos (as possibilidades) não foram faladas diretamente por eles, mas estavam nas falas proferidas. Como possibilidades e estratégias os estudantes elencaram respeito, educação e compreensão, talvez espaço como o da eletiva ou momentos de diálogos sobre essa temática com os estudantes seja um possível caminho para superar a masculinidade tóxica.

5.2.2.2. Masculinidades Negras e Profissões

As atividades dessa semana foram organizadas e executadas durante as duas primeiras semanas do mês de outubro. O momento inicial dessa aula-atividade, ocorrida na primeira semana de outubro, foi a seguinte frase de Franz Fanon: “O homem negro, não é um homem!” A fim de mexer e gerar uma pequena reflexão, numa turma que mais de 85% dos estudantes autodeclara ser preto e/ou pardo, a frase também mexe com o cotidiano desses meninos negros visto a realidade social a qual estão inseridos. A partir dessa motivação inicial, uma rodada de perguntas e respostas foi construída para tentar responder tanto a motivação inicial quanto, uma outra provocação vinda de um estudante, “então o que é ser homem?”

⁵² Gays e Bissexuais

As respostas dos estudantes foram intrigantes e expuseram um pensamento de cautela, beirando ao racismo recreativo. No momento explicativo foi construída uma linha do tempo desde os tempos do tráfico negreiro até os dias atuais para compreender junto aos estudantes sobre como a identidade do homem negro foi sendo forjada, desde um não homem, uma peça, mercadoria utilizado no trabalho forçado das lavouras e construção de vilas e cidades, passando pela animalização e objetificação dos corpos negros até as lutas recentes por direitos civis ao longo do século XX.

Ao final dessa rodada explicativa foi solicitado aos estudantes uma lista de características e estereótipos sobre homens negros do seu cotidiano. Nesse momento, novamente se percebeu a dificuldade dos estudantes realizarem a atividade por não saber caracterizar, adjetivar ou mesmo reconhecer a palavra estereótipo, houve a necessidade dos docentes envolvidos explicarem com detalhes e exemplos pessoais para que assim os estudantes pudessem realizar a atividade. O resultado se encontra na tabela abaixo.

Tabela 4 - Estereótipos de Homens Negros

Positivos	Negativos
Trabalhador	Bruto
Fortes	Vagabundos
Independentes	Exóticos
Chamam atenção	Grosso
Bonito	Objeto sexual
Inteligente	Ladrão
Carinhoso	Feio
Educados	Maconheiro
Humildes	Ignorantes/Burice
Gostosos/Sexys	Insensíveis
Estilosos	Arrogantes
Protetor	Incompreensíveis
Esforçado	Violentos
Pele Bonita	Fedorentos
Másculo	Ser empregado de alguém
Esforçado	Ser pobre

Resistente	Marginal
Batalhador	Sem futuro
	Machista
	Preguiçoso
	Analfabeto
	Bagunceiro

Percebendo que a atividade estava rendendo alguns resultados interessantes para um domínio do campo social, foi solicitado novamente aos estudantes que eles listassem as profissões que eles percebem a maior participação de homens negros a partir do seu cotidiano, a partir dos registros foi construída a tabela abaixo com as profissões que tiveram maior destaque entre os estudantes.

Tabela 5 - Profissões de Homens Negros

Pedreiro	Gari	Motorista de Ônibus	Vendedor de Frutas	Pescador
Carroceiro	Frentistas	Mecânico	Guarda de Trânsito	Agricultor/ Lavrador
Porteiro/Zelador	Segurança	Auxiliar de serviços gerais	Coveiro	Jogador de futebol
Carpinteiro	Trabalhador rural	Morador de rua	Vendedor de ferro velho	Pintor
Repositor de estoque	Borracheiro	Ator	Juíz	Vigilante
Caminhoneiro	Motoboy	Coletor de material reciclável	Comerciante	Bombeiro

Ao realizar essa atividade, algo chamou a atenção na ordem de prioridade dos estudantes, os trabalhos estão organizados por ordem de demandas, trabalhos pesados e braçais, voltados para a área do serviço ou pequenos comércio. Entretanto, no contexto escolar, há na equipe de professores pelo menos 7 profissionais que se autodeclaram pretos e/ou pardos e são lidos socialmente como tais, e nos registros dos estudantes a profissão docente não foi citada. Isso abriu algumas hipóteses durante o momento da aula, ou os estudantes não compreendem o cargo de professor como uma profissão/trabalho, ou os professores da escola não são lidos socialmente por esses estudantes como homens negros, ou

ainda, os estudantes não cogitaram a relação da categoria professor e homem negro por causa de um olhar mais enviesado socialmente a forma como os homens negros são representados no seu dia a dia.

Essas inquietações fazem parte do processo pelo qual a pesquisa vai sendo desdobrada e observada por outros pontos de vista, em especial, quando se trata de um momento de escuta das vozes de adolescentes em relação aos seus posicionamentos e pontos de vista. Em relação às profissões que eles almejam, a maioria dos meninos se divide em dois grandes grupos, de um lado aqueles que querem seguir carreira militar e na área de segurança pública (polícia civil, militar, perito criminal, BOPE, atirador de elite) e do outro lado aqueles que seguem no caminho do futebol.

5.2.2.3. Masculinidade e Sexualidade

No final do mês de outubro foi realizada uma dinâmica voltada para perceber algumas impressões dos estudantes relativos a determinados comportamentos masculinos que são considerados aceitáveis como normais e nunca são problematizados. Por esse motivo, foram escritas dez frases que expressam um determinado comportamento, um estudante deveria ler em voz alta e responder como aquilo o impactava ou poderia impactar outros homens, a seguir temos a tabela com as dez frases:

Tabela 6 - Masculinidades Tóxicas e comportamentos

Os homens precisam ser violentos para se impor!
Os homens subestimam a inteligência das mulheres!
“Comer com os olhos” uma mulher. Forma de Assédio!
Homem que é homem precisa ser pegador!
Homens falam, interrompem e constrange a conversa das mulheres.
Chamar o amigo, conhecido ou desconhecido de qualira, baitola, ou viado!
Dizer que mulheres são apenas sensíveis! E os homens não podem ser sensíveis.
Tocar sem consentimento, autorização no corpo de uma mulher ou de um homem
Fazer comentários inferiorizando sobre ser mais feminino ou só por ser mulher
Se achar superior aos demais por ser homem!

A construção da argumentação dos meninos que liam as frases ocorreu de maneira tranquila e sem muitas interrupções, até alguns estudantes questionarem sobre o comportamento de homens como pegadores e chamar um amigo ou conhecido de qualira ou viado como uma forma de machismo prejudicial tanto aos homens quanto às mulheres. Nesse momento, a fala de um dos estudantes chamou atenção por “confundir” identidade de gênero

e orientação sexual, e como consequência a interpretação de sua frase para turma foi de que um homem gay não poderia ser considerado um homem de verdade.

Esse questionamento para uns na sala soou como um absurdo, para outros como algo legítimo de reconhecimento e se fez necessário organizar uma outra dinâmica mais urgente para esclarecer alguns pontos discordantes. Foi organizado um momento de perguntas e respostas no qual dúvidas sobre sexualidade masculina eram respondidas ou pelos próprios estudantes ou por um dos professores em sala.

A dinâmica ocorreu de forma mais acalorada e energética por diferentes visões e posicionamentos dos estudantes em relação à sexualidade masculina. Por esse motivo, percebeu a necessidade de repetir outra dinâmica em sala que trouxesse elementos de diferenciação entre sexo, gênero e orientação sexual, algo perceptível nas últimas aulas e que estava gerando bastante confusão na hora das argumentações.

Foi organizada uma atividade para explorar essa diferenciação. Utilizando o chamado “Biscoito ou boneco do gênero”, a atividade teve como premissa compreender a percepção dos sobre onde pode ser localizado o sexo biológico, o gênero e a orientação sexual indicada nas partes do corpo (Cabeça, Dorso e Região genital). Aos estudantes foi solicitado que escrevessem onde cada parte correspondesse ao sexo, ao gênero e a orientação sexual; como resultado dos 40 estudantes presentes apenas 1 acertou a ordem, os demais ou investiram as ordens de preenchimento ou não realizaram a atividade.

A partir desse momento, foi realizada uma rodada de perguntas e respostas sobre sexualidade masculina, em especial, um direcionamento organizado pelos professores para desmistificar alguns preconceitos relativos à orientação sexual de alguns estudantes presentes na eletiva. Talvez a maior dificuldade em compreender sobre a sexualidade masculina não normativa a heterossexualidade está em conceber que um adolescente que se identifica enquanto gay seja tratado ao pé de igualdade de outro rapaz que se identifica enquanto hetero, ou seja, pelas falas e percepções dos estudantes ser gay, ou ter uma masculinidade que diverge da cisheteronormativa, não deve ser considerado “Homem de verdade”, não se encaixa nos padrões que esses adolescentes percebem que fazem parte dos signos da masculinidade, e se aproximam dos signos da feminilidade.

5.2.2.4. Palestra, Grupo Reflexivo de Homens

A última atividade do módulo 02 da eletiva foi a apresentação da palestra do psicólogo Raimundo Ferreira, responsável pelo Grupo Reflexivo de Homens do estado do Maranhão, com autores de violência doméstica e familiar. O objetivo da palestra foi de apresentar aos estudantes presentes, três temáticas (Masculinidade como construção sociocultural, consequências da lei Maria da Penha, e padrões de violência masculina) que convergem para um objetivo em comum que está em pensar outras formas de ser e vivenciar as masculinidades de forma não violenta.

O palestrante trouxe algumas dinâmicas para melhor inteirar os estudantes sobre as temáticas e tornar o momento mais participativo para que eles também interagissem com as atividades propostas e, dessa forma, compreender os assuntos trabalhados. As dinâmicas consistiram em dois momentos: o primeiro de perguntas e respostas, a partir de dados oficiais

sobre violência contra as mulheres no Brasil e no estado do Maranhão; o segundo momento relativo aos papéis sociais de gênero desempenhado por homens na sociedade, através de quatro arquétipos os estudantes escolhidos liam algumas características do arquétipo enquanto os demais alunos teceram comentários sobre tais papéis no seu cotidiano.

Ao incorporar essas dinâmicas, a palestra consolidou algumas temáticas vistas em aula anteriores. Entretanto, a percepção geral entre os estudantes foi de cansaço e desmotivação ao participarem. O argumento de alguns era de que a temática tinha seu interesse e estava alinhado com o que tínhamos estudado e vivenciados, mas por causa do ritmo corrido das atividades escolares, do último bimestre e também pelo fato da palestra ser realizada nos dois últimos horários do dia, eles estavam bastante cansados e desmotivados.

A existência dessa variável ao final da palestra, e conseqüentemente, ao fim das atividades da eletiva reflete um pouco da dinâmica do trabalho em escolas de tempo integral.

5.2.2.5. Considerações Sobre a Eletiva

A eletiva foi pensada e articulada em conjunto para atender as necessidades tanto dos estudantes e suas questões latentes e pulsantes sobre sexualidade, relações de gênero e outros temas abordados quanto às necessidades de pesquisa e análise do professor-pesquisador. Por ser um momento atípico de retorno às atividades presenciais, após dois anos de dos estudantes afastados das salas de aula, ser o primeiro contato da equipe docente e dos próprios discentes com a escola de tempo integral dentro do novo regime do Ensino Médio/BNCC os desafios foram crescentes. Ao longo dos meses a eletiva teve inúmeras modificações e adaptações para atender tanto às demandas do próprio ritmo da escola quanto das exigências que a pesquisa precisava para poder acontecer.

Após três meses do encerramento das atividades da eletiva, um formulário foi passado para os estudantes responderem quais foram as contribuições, ou não, de terem participado da eletiva, seja ao longo do ano, ou apenas no segundo semestre. Entre 75% e 80% dos 15 estudantes que responderam ao formulário concordaram que a eletiva teve impactos significativos na sua vida, no seu modo de pensar, e na mudança de algumas atitudes.

Dentre os meninos, o percentual foi um pouco menor, 50% dos que responderam ao formulário, argumentaram ter sido uma experiência positiva ter participado e conhecido a temática e perceber mudanças no seu cotidiano e comportamentos; os demais não souberam não souberam responder, ou não perceberam mudanças no seu cotidiano.

No próximo capítulo, iremos fazer as análises dos conteúdos produzidos por esses estudantes, a partir de um recorte de sexualidade e raça.

6. SUSSURROS NEGROS: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDOS.

Após oito meses de trabalhos, revisão de pesquisa e desenvolvimento de atividades, os conteúdos produzidos pelos estudantes serão analisados a partir da perspectiva da interseccionalidade, enquanto ferramenta elucidativa para ampliar o espectro de visões e

relações observadas durante a pesquisa e sob a perspectiva dos estudos da masculinidade. Nesse sentido, duas categorias tiveram maior destaque por apresentarem mais recorrência e expressividade seja nas atividades ou no comportamento dos estudantes: raça e sexualidade.

Para a organização da análise dois momentos serão dedicados às chamadas macro análise, correspondentes a todas as atividades e momentos desenvolvidos durante a eletiva, e as microanálises, voltadas para os momentos de atividades específicas com alguns estudantes.

A eletiva de base foi organizada e executada ao longo de oito meses do ano de 2022 e contou com a participação de mais de 70 estudantes de ensino médio. Estes estudantes ajudaram em muito momento a compor a tônica dos encontros e das dinâmicas, em vários momentos a proatividade de alguns estudantes em pedir determinadas temáticas ou levantar determinadas reflexões foram importantes para o andamento da pesquisa. Ao mesmo tempo, serviu de integração e responsabilidade de todos em trabalhar com as temáticas de forma respeitosa e na base do diálogo.

As práticas dos dois módulos da eletiva tanto a questão racial quanto a sexualidade tiveram destaque principalmente nas rodas de conversa. Entretanto, precisamos nos debruçar na análise de um dos encontros relativos a percepções e representações dos estudantes sobre as mulheres e quais foram as repercussões desse momento bastante significativo.

No encontro intitulado **“E eu não sou uma mulher?”**, ao analisar a fala tanto dos e das estudantes que participavam a figura da mãe solo na vida desses adolescentes estava bastante presente em suas falas, com relação ao suporte emocional e financeiro, elas são responsáveis por carregar a família nas costas, com auxílio de outros parentes. O papel masculino e das relações paternas quando exposto por eles trouxe uma carga mais negativa, relativo a cobranças e demandas ou a total ausência no convívio.

O papel feminino é muito forte na vida desses adolescentes, tanto que ao construir a tabela I⁵³, os adjetivos utilizados para fazer referência às mulheres negras foram forte, guerreira, resistente e trabalhadora aparecendo com maiores destaques. Em contrapartida ao se referirem às mulheres brancas os principais comentários foram em relação a atitudes, grosserias, metidas e a inteligência, enquanto que para as mulheres indígenas o estereótipo de guerreira e forte teve mais destaque.

Os estudantes atribuem características de força e resistência ao trabalho e a família as mulheres negras por estabelecerem correlação direta com as mães e outras parentes, e reflete um dado recente da Fundação Getúlio Vargas sobre a temática⁵⁴. Porém essa mesma representação da mulher negra para esses estudantes está distante de relacionar com inteligência e estudos, algo que eles reconhecem através de suas falas quando o intercruzamento entre raça e gênero é feito com relação às mulheres brancas de classe média.

Se ao início dos diálogos todos e todas conseguem reconhecer que o primeiro adjetivo que melhor caracteriza as mulheres de uma maneira geral é a inteligência, quando apresentamos esses recortes tal atribuição não é feita às mulheres negras, indígenas e da classe trabalhadora. A condição de acesso aos estudos por parte das mulheres negras do

⁵³ A tabela I pode ser encontra na página ... na subseção 3.1.2 E eu não sou uma Mulher?

⁵⁴ Disponível em:

<https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/05/12/brasil-tem-mais-de-11-milhoes-de-maes-que-criam-os-filhos-sozinhas.ghtml>

convívio familiar desses estudantes é relativamente baixa, a maioria não terminou o ensino médio e os filhos serão a primeira geração da família a terminar o ensino médio e/ou ingressar na universidade.

6.1. Homens e Masculinidades Negras no cotidiano escolar

As masculinidades negras foram tema do segundo encontro do módulo II da eletiva. Provocado pela frase do psiquiatra e filósofo Franz Fanon, “O homem negro, não é um homem” foi proposto uma rodada de diálogos para pensarmos quais os sentidos e significados de ser um homem, e principalmente, um homem negro na sociedade brasileira. Os comentários dos estudantes masculinos podem ser organizados em três blocos, para eles ser homem diz respeito: (1) na ordem biológica, possuir o órgão sexual masculino, possuir um pênis; (2) na ordem moral, ter honra, postura e imposição mais máscula; (3) na ordem etária, diferenciar-se da fase de criança e adolescente, possuir responsabilidades de adultos.

Como relação aos homens negros foi pedido para organizarem características relativa ao marcador social, entretanto eles atribuíram valor enquanto positivas e negativas sobre a visão do ser homem negro, a organização dessas informações são encontradas na tabela III⁵⁵ sobre os estereótipos⁵⁶.

Aqui separamos as respostas mais frequentes dos estudantes. De maneira geral, os pontos positivos podem ser agrupados em três categorias: (1) Trabalho e esforço físico; (2) Inteligência e Educação; (3) beleza e valorização estética. Os pontos negativos podem ser agrupados também em três categorias: (1) Inferioridade; (2) Marginalidade e criminalidade; (3) Objetificação Sexual

Uma contextualização é necessária para abordarmos e aprofundarmos essa temática. Durante o período colonial, a sociedade escravocrata criou e desenvolveu vários mecanismos políticos, econômicos e socioculturais que negaram a identidade de pessoas negras e estabeleceram paralelos à sua inferiorização e animalização numa ordem mais subjetiva.

Logo após a abolição da escravatura, o simbolismo no imaginário social da população sobre as pessoas negras estava interligado a inferioridade dos seus corpos e intelecto. Nesse sentido, a construção social do homem negro na sociedade brasileira é demarcada pela diferença. O corpo negro é o outro, aquele que foge as normas e padrões da branquitude, por isso ele terá uma hiperrepresentação seja pela violência e marginalização, ou a animalização/biologização (PINHO, 2004).

A supremacia branca das instituições do Estado brasileiro trabalhou para negar a população negra os mínimos reconhecimentos de existência e sobrevivência através de projetos eugenistas, miscigenação da população, e o mais sofisticado dos crimes, a democracia racial, que além de negar a existência do racismo no país em comparação a outras

⁵⁵ A tabela III pode ser encontrada nas páginas 65 e 66.

⁵⁶ Os estudantes tiveram bastante dificuldades em compreender e executar a atividade por desconhecerem as palavras estereótipo, característica e adjetivo. Foi um momento de surpresa e de oportunidade, pois enquanto docentes precisávamos trabalhar assuntos do ensino fundamental não visto por esses estudantes por causa do isolamento social, na chamada Recomposição de Aprendizagem de Língua Portuguesa. Mesmo existindo esse ruído inicial na comunicação, a atividade foi bem executada pelos estudantes.

realidades no mundo ocidental, transformava o país num território quase utópico para integração de todas as raças.

Ao traçar um diálogo com Neusa Santos Souza (1990), os pontos positivos visto como mais aceitáveis e valorizados pelos estudantes são identificados como foco de ascensão social e material para que assim os homens negros possam ter o reconhecimento enquanto cidadãos, através do trabalho e do estudo, ou seja, parafraseando Souza, aproximar-se do modelo da branquitude enquanto única e possível regra para assim tornar-se um cidadão. Entretanto, na percepção dos estudantes a categoria de trabalho e esforço físico se sobrepõe aos estudos reforçando um dos mitos sobre homens negros terem mais predisposições aos trabalhos mais manuais, técnicos e da força físicas do que aos intelectuais.

Algo que deve ser apresentado para refletirmos sobre é o papel de homens negros que ascendem socialmente seja pelos estudos ou por carreiras esportivas na reprodução ao padrão de consumo e exposição da classe média branca e da burguesia do país. Para Souza (1990), esse é o modelo que desde apresentamos significados de poder e almejamos.

Em outra medida, a beleza e a valorização estética de homens negros é percebido pelos estudantes numa linha tênue entre o reconhecimento e exaltação de novos padrões da estética negra e a objetificação sexual. Nos últimos anos a estética negra tem sido mais valorizada e reconhecida pelo mercado consumidor e as grandes mídias como mais expressão para mulheres negras, mas com espaços para um potencial expressão de estilos de masculinidades negras representadas no rap, hip-hop, funk e outros estilos musicais vindos das periferias dos grandes centros urbanos. Ao mesmo tempo que tenta romper com estigmas negativos a beleza do homem negro esses estilos musicais reproduzem uma subcultura de dominação, controle e objetificação seja dos corpos femininos seja da potência sexual masculina⁵⁷.

Nesse sentido, quando os estudantes elecam tais adjetivos negativos para fazer referências aos homens negros que permeiam o imaginário social e as relações do cotidiano, eles estão reafirmando a herança da democracia racial e do discurso eugenista.

Entretanto há contradições bastante perceptíveis, por exemplo, é elencado como ponto positivo o trabalho ao mesmo tempo que os homens negros são preguiçosos, marginais e criminosos. Podemos estabelecer uma relação de que para esses estudantes há dois perfis de homens negros, uns com valores morais aceitáveis, próximos da branquitude e outros que não apresentam esses valores e são preteridos, excluídos.

Em relação aos pontos negativos reforçamos algo que a autora relaciona com os mitos do negro (Souza, 1990. p. 27-28):

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensível, o superpotente, o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa das falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar uma linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações.

⁵⁷ Na época da eletiva o hit do momento era a música “Aí, preto!” dos funkeiros L7NNON E BIEL, no qual a música apresenta vários momentos de valorização e potência sexual do homem preto em relação ao domínio e submissão da mulher que deseja se relacionar.

Esse mito e outros criados séculos atrás ainda repercutem, talvez com menos força e expressão do que no passado devido a maior divulgação de conteúdos antirracistas e denúncias de racismo através das redes sociais nos últimos anos.

Outra dinâmica ainda realizada nessa aula teve como foco as Profissões ocupadas por homens negros percebidas por esses estudantes registrada na **tabela IV**⁵⁸. Das trinta profissões elencadas, por ordem de prioridades, as primeiras dizem respeito às atividades laborais que exigem esforço físico, trabalho braçal, pouca escolaridade e baixa remuneração.

Ao ter acesso aos sonhos e desejos profissionais desses estudantes⁵⁹ foi contestado que as áreas almeçadas por eles são destinadas à segurança pública (Policia Militar ou Civil, Bombeiros, Militar do exército ou marinha) e áreas da saúde e justiça, profissões que precedem uma ordem, respeito e poder ligados ao controle. Algo bastante divergente da descrição feita por esses jovens na tabela IV.

A partir desses dados, percebemos que ao nível mais subjetivo a subvalorização e inferioridade dos homens negros nas profissões é uma das marcas remanescentes do mito da democracia racial, como afirma Rodrigues (1988), “[...] o negro é colocado numa situação de ‘cidadão de segunda classe’, destinado aos trabalhos mais humildes e mal remunerados”.

Esse tratamento, percebido pelo professor Carlos Rodrigues, em fins da década de 1980, ainda é presente e vivo como uma das manifestações do olhar sobre as condições da população negra por parte desses jovens. Entretanto ao realizar a dinâmica um fator incomum ocorreu e levantou algumas hipóteses. Era esperado que a profissão de professor aparecesse com mais frequência, pois no quadro geral de professores, dos 9 homens, 7 são pretos e pardos, entretanto há na tabela apenas uma menção. Isso levou à seguinte reflexão: talvez por ocupar um cargo no qual a remuneração seja acima da média dos familiares dos estudantes, estes estabeleceram uma relação de embranquecimento dos professores negros?

Isso também ocorreu quando a profissão de jogador foi citada apenas uma vez. A grande maioria dos jogadores são negros, seja no futebol nacional ou internacional, a questão racial volta e meia está nos noticiário com casos de racismo por parte de torcedores e times. Mas para esses adolescentes, assim como ocorre com os professores, a questão racial é apagada, ignorada devido a uma ascensão social financeira e de status de poder que se aproxima do sistema da branquitude.

Quando retornamos ao ensaio de Rodrigues percebemos o paradoxo contido em seus relatos sobre a impressão que teve ao chegar em São Luís. Com relação a ter dinheiro, uma pessoa negra é automaticamente embranquecida por demais pessoas pretas e pobres da região, porém a sensação de ser um intruso aos lugares normalmente demarcados e socialmente frequentados por pessoas brancas é constante (Rodrigues, 1988).

Outro fato que chama atenção durante a aula está em como alguns estudantes não utilizam, não gostam de ser chamados de negro por estabelecer a relação direta com um comentário racista, preferindo utilizar termos como pardo, moreno entre outros que negam o marcador racial da pele preta.

O limiar da negação da negritude está demarcado na fala, nas expressões e comportamentos dos estudantes demonstrando o quanto a democracia racial na região

⁵⁸ A tabela IV pode ser encontrada nas páginas 66 e 67.

⁵⁹ Material disponibilizado pelo professor de Projeto de Vida da escola.

manifesta de forma mais eficaz cotidianamente, subverte a lógica de autoconhecimento enquanto uma pessoa negra, e relega âmbito estético e da representação sua valorização.

Esses detalhes ficam mais evidentes quando são analisadas as dinâmicas individuais, a caixa dos Homens e o dilema das máscaras. Essas duas dinâmicas foram elaboradas com o objetivo de construir dados a respeito da percepção dos estudantes frente a realidade na qual vivem e as demandas raciais. A partir dos informações coletadas podemos tecer alguns comentários e correlacionar as respostas dos estudantes ao bibliografia específica sobre a temática.

6.2 A caixa dos Homens ou os limites de uma realidade

A primeira dinâmica realizada foi a Caixa dos Homens⁶⁰, entre os meses de setembro e outubro de 2022. A caixa dos Homens é uma ferramenta pedagógica inicialmente utilizada pelo educador Paul Kivel⁶¹ e outros autores entre adolescentes para saber quais os modos de agir como homens se encaixavam na sociedade estadunidense da década de 1980. O modelo foi replicado por outros autores e serviu como ponto de partida e inspiração para o desenvolvimento da atividade.

A caixa dos homens não configura um modelo ideal, a cada execução os participantes trazem elementos socioculturais delimitados no tempo e espaço, ou seja, as características idealizadas sobre ser Homem por adolescentes dos anos 1990, na periferia da cidade de Nova Iorque, nos EUA, podem ser diferentes das observadas por adolescentes, na periferia da cidade de São José de Ribamar.

Por esse motivo, a dinâmica precisou ser adaptada à realidade sociocultural do local de pesquisa e trouxe mais um elemento constitutivo, a interseccionalidade racial. Nesse sentido, em vez de focar no modo de agir do homem, as duas perguntas norteadoras, inicialmente, forma Quais as características e estereótipos esperados/desejados dos homens e dos homens negros na sua opinião?

Entretanto, os estudantes tiveram dificuldades em compreender o comando da atividade por duas situações: a primeira, diz respeito ao desconhecimento dos estudantes com as palavras características e estereótipos, inviabilizando a logo de início qualquer atividade; a segunda situação, ocorreu uma confusão entre o que era pedido e o que foi compreendido por esses participantes. Por esse motivo, a primeira aplicação que ocorreu no mês de setembro, teve que ser readaptada de modo que a mensagem fosse mais objetiva e prática para compreensão do interlocutor.

Em outubro, a nova atividade, além de apresentar uma pergunta mais objetiva trouxe mais dois box para serem respondidos, o primeiro sobre a negação da masculinidade e o segundo box sobre os locais onde os estudantes escutavam tais mensagens sobre serem homens. O lugar da negação da masculinidade⁶² para esses estudantes é importante construir

⁶⁰ Disponível em: [A caixa dos homens: o que é essa ferramenta e como utilizá-la? – PapodeHomem](#) (Acesso em: 28 jul. 2023)

⁶¹ Disponível em: [Paul Kivel | The Oakland Men's Project - Paul Kivel](#) (Acesso em: 28 jul. 2023)

⁶² Para Ruth Hartley, o lugar da negação chega primeiro do que a afirmação. A autora complementa: “Para serem masculinos, os machos aprendem em geral o que não devem ser, antes de aprenderem o que podem ser...”

os espaços e delimitar as percepções deles sobre o que é aceitável para ser considerado tanto um Homem, no aspecto mais geral, quanto um Homem Negro, no aspecto mais individual e subjetivo.

As respostas dos estudantes à categoria Homem e o como ele deve ser trouxe alguns elementos do senso comum relativos a força física e ao padrão de mais ativo. Surpreendeu, entretanto, por apresentar algumas características relacionadas a valores como respeito, dignidade, cordialidade, que não bate em mulheres e defende suas companheiras. Para Badinter e outros (1992), as masculinidades são fabricadas a partir de uma ordem, a frase seja homem ecoou no desenvolvimento de várias gerações de meninos ao longo do século XX para determinar as diferenças entre o sexo oposto.

O vir a ser Homem, o homem de verdade é socialmente construído e moldado com os valores da sociedade ao qual ele vive. Valores e sentimentos como virilidade, força, coragem, competitividade, proatividade, dominante ainda permeiam o imaginário e as ações dos estudantes dentro do cotidiano escolar, porém outras formas de se viver e pensar ser homem tenham sido moldadas nas últimas décadas devido às mudanças significativas das últimas décadas no status quo das mulheres na sociedade brasileira. Além das mudanças em relação às mulheres, destaque também para o fato de que a criação dos participantes em sua maioria são de mães solo longe de reprodução de estereótipos machistas, a frase, “mamãe está criando um homem, não um moleque” foi reproduzida algumas vezes por eles durante o momento da atividade.

Em relação aos homens negros, as respostas dos estudantes reiteram a visão racista que inferioriza e estereotipa homens negros como feios, sujos, criminosos e marginais, apenas dois participantes trouxeram características afirmativas que valorizavam a estética e a intelectualidade do homem negro. Como visto anteriormente, a percepção sobre ser negro e se dirigir a outros estudantes enquanto pessoas negras é mal interpretado como uma ofensa racista e pejorativa e em muito dos casos evitável pela maioria dos estudantes.

Como afirma Souza (1990), “a construção do Ideal do Ego branco, a primeira regra que o negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer ‘mancha negra’”. Essa construção, em ambiente escolar, ocorre nas relações diárias e no próprio modo de fazer a masculinidade, não falando sobre o assunto, ridicularizando outros pelo cor e relativizando em tom de brincadeiras, passíveis de serem compreendidas com expressões de racismo recreativo.

Outro ponto observado, os locais de socialização e captação das mensagens sobre serem homens. Os participantes reconhecem que aprendem e constroem suas identidades masculinas a partir do contato com os amigos, em espaços como a escola, o futebol, e a praça do bairro. Welzer-Lang (2001) argumenta que esses espaços de homosociabilidade são correspondentes a Casa dos Homens, lugar social, no qual os meninos são apresentados as regras, normas e códigos para tornar-se homens de verdade, onde também os corpos são moldados e corridos na busca do acesso a virilidade.

Nesse processo de socialização e contato para reafirmar a masculinidade, os adolescentes encontram no esporte e nos jogos eletrônicos encontram os suportes de acesso aos padrões de masculinidades. O futebol e os jogos de tiro e assaltos, como Free Fire, criam

Muitos meninos definem a masculinidade simplesmente dizendo: o que não é feminino”. (BADINTER, 1992, p. 34)

o ambiente de trocas e reprodução da virilidade na forma de representação da expressão de comportamentos masculinos mais aceitos e reivindicados cotidianamente, seja pela violência seja pelo racismo.

O último ponto observado é a casa e a família também como os espaços elencados pelos estudantes. Chefiados principalmente figuras femininas de poder, as orientações e mensagens são direcionadas a divisão do trabalho e renda familiar, bem como as atividades domésticas desempenhadas. Esse mesmo fenômeno é compartilhado com outros estudantes que participaram da eletiva de base, ao argumentarem que participam mais ativamente das atividades domésticas como parte da responsabilidade de viver em família.

Nesse sentido, a partir das informações dos estudantes e das observações feitas desses adolescentes a dinâmica trouxe uma recorte de gênero e raça importantes no processo de construção das masculinidades. Em primeiro lugar, para se afirmar uma performance masculina há antes uma triplo de negação, negar a feminilidade, homossexualidade, raça, pois esses três elementos constitutivos carregam a simbologia da fraqueza, da anormalidade e da inferioridade. As formas como essa negação é manifestada pelos adolescentes está expresso em atos tanto de violência quanto de racismo.

Em segundo lugar, a construção da masculinidade desses adolescente é organizada no processo de socialização bastante intenso a partir dos locais de maior convívio seja na rotina escolar, nos esportes de contato físico e digital, como futebol e o Free Fire, e nos espaços da casa, onde a figura feminina exerce um determinado e significativo poder e influência para o desenvolvimento.

A complexidade da temática e as variáveis no processo de tornar-se Homem fazem com que essas análises não sejam conclusivas, definitivas, sempre deixando espaço para futuras intervenções que possam contribuir para outros olhares sobre o mesmo tópico.

6.3. O silêncio das Máscaras

A segunda atividade desenvolvida com os estudantes tinha como o objetivo identificar e compreender quais sentimentos e emoções estavam encoberto, mascarado de uma certa forma por pressões, medos e inseguranças. No processo de tornar-se um homem de verdade várias normas e códigos de homossociabilidade passam por infringir dores e violências contra si e depois com os outros para demonstrar uma performance aceitável para os demais homens. As atitudes variam em teste de força, aptidões físicas, mentais, desempenho em desafios, competitividade exacerbada, tudo que coloque que possa ser testado de forma contínua a validade dessa masculinidade. Há momentos em que nem todos conseguem, cansados e destruídos emocionalmente tornar-se homens exige um sacrifício emocional.

Segundo uma pesquisa do Instituto Papo de Homem⁶³, os homens sofrem em silêncio, compartilham pouco suas inseguranças e medos e isso tem reflexos no consumo de álcool e outras drogas, vícios em pornografia e tentativas de suicídio. Problemas tangíveis no contexto escolar e ignorados por alguns. Nesse sentido, a execução da atividade teve o cuidado de acolher e respeitar a individualidade dos estudantes.

⁶³ Disponível em: [Report O Silêncio dos Homens | Parte 1 by Ismael dos Anjos - Issuu](#) (Acesso em 31 jul. 2023)

A atividade teve inspiração na dinâmica *Círculo: Mascarando o Sofrimento*, do livro *Círculos em Movimentos* de Kay Pranis. A atividade teve que ser adaptada ao tempo escolar e as necessidades dos estudantes, por esse motivo, os momentos foram individuais, sem tempo cronometrado e logo após a atividade ocorreu uma conversa com cada um dos participantes. Ao todo, os estudantes precisaram escolher dentre doze máscaras⁶⁴ presentes e a pergunta norteadora foi: Como você age quando está usando essa máscara? Dessas dozes, quatro máscaras foram escolhidas pelos estudantes: Palhaço; Sei de tudo; Raiva; Solitário; além dessas destacamos a máscara de bandido descrita por um dos estudantes. Aqui iremos analisar o conteúdo das mensagens e as justificativas dos estudantes para escolha de cada uma das máscaras.

6.3.1. Solitário: A máscara que teve maior ocorrência seja nas respostas ou falas dos participantes. O argumento mais recorrente para o uso da máscara é o isolamento de todos ao redor para ficar só com seus sentimentos, muitas vezes confusos e inquietos, tal ação leva a formas de ansiedade. Por outro lado, o solitário pode ser interpretado como forma de ser neutro, possuir uma neutralidade, por ser o mais isolado da turma, não interagir com os demais estudantes, “ficar na dele”, uma forma defensiva de se proteger e não se comprometer como um todo.

6.3.2. Palhaço: Participantes que fazem uso dessas máscaras dizem utilizar do humor socializar melhor com os outros estudantes, mas também como forma de esconder emoções, desconfortos e situações negativas que ocorrem em sala de aula. A utilização do humor traz uma carga emocional muito grande que alguns carregam sozinhos pois não conseguem compartilhar com outros colegas. O fato de brincar com todos faz dessa pessoa mais “popular”, que sabe interagir melhor nos ambiente e tem uma boa relação, na medida do possível. Porém, aquele que faz as palhaçadas não se sente visto pelos colegas, pelos relatos, os estudantes que usam essa máscara querem a mesma atenção que dão aos demais amigos, mas não recebem.

6.3.3. Raiva: A máscara pode ser utilizada para esconder sentimentos ou quando está com medo de algo ou até mesmo como forma de descontrole emocional quando não consegue lidar com algum outro sentimento; falar sobre os sentimentos entre os meninos é um desafio constante e é percebido por uns como ato de fraqueza, algo que não precisa ser lidado naquele momento, porém ao poucos vai sendo acumulado. Ao utilizar dessa máscara os participantes percebem o quanto estão distantes dos seus sentimentos que guardam ao máximo, escondendo dos demais amigos e parentes.

6.3.4. Sei de Tudo: Os participantes que escolheram essa máscara argumentam que é uma forma de imposição, para não serem considerados “burros ou ignorantes” pelos outros estudantes da escola. Sempre é utilizada em momentos de aula como forma também de competitividade em relação aos estudos. Fora de sala de aula, a competitividade continua atuando como forma de exposição ao constrangimento de aqueles que não detêm os mesmos conhecimentos dos participantes. De forma mais prática, a máscara é utilizada para esconder algumas inseguranças e afirmar o local de poder sobre os conhecimentos dos outros.

⁶⁴ As doze máscaras faziam parte da dinâmica inicial do círculo, foram mantidas por aproximar de sentimentos e emoções já presentes na escola. Elas são: Raiva; Sei de Tudo; Tô Nem ai; Bandido; Palhaço; Drogado; Menino mau; Perdedor; Nada me Incomoda; Solitário; Distraído; Hiperativo;

6.3.5. Bandido: Essa máscara foi apresentada por dois participantes que dizem incorporar algo a partir da percepção de outras pessoas, por causa do estilo de roupa, a cor da pele e a forma de fala. Segundo eles, é a forma de incorporar algo e reforçar determinadas atitudes, impor medo e respeito em alguns, colocar ordem em determinadas situações, mas não é uma máscara que eles usam sempre, apenas quando é necessário.

Nesse sentido a partir das observações feitas e das atividades desenvolvidas tanto na eletiva quanto com os estudantes a questão racial apresentada como um fator de menor importância na constituição da sua masculinidade. A forma pela qual esses estudantes têm dificuldades em se reconhecerem como futuros homens negros só demonstra como o racismo atua no apagamento, um silêncio geral em falar sobre ser negro nas suas diversas dimensões subjetivas, por isso uma forte negação em assumir e expressar tal negritude.

Ser homem para esses estudantes passa pelos moldes da casa dos homens, onde eles aprendem entre si e com outros quais regras, comportamentos e códigos devem acessar para melhor atingir as expectativas do vir a ser; o fator familiar, as mães solo e as responsabilidades com a família, trabalho e renda, também influencia nessa constituição por relacionar a presença materna como fator presente em oposição a ausência paterna e a sua negação.

Além disso, outro registro dessas atividades e percepções esteve presente na forma como eles retratam e representam as principais profissões de homens negros, e como eles enxergar outros homens negros em locais de ascensão social maior que as deles, não percebidos como homens negros na mesma condição social das deles.

Essas práticas foram fundamentais para refletir o modo como os nós entre gênero, raça e classe social também afetam a vida e a percepção dos adolescentes no momento importante que são os anos finais da educação básica. As ausências e negações sobre a identificação masculina negra por um lado, e a busca por validação e afirmação por outras óticas masculinas montam o conjunto estrutural e prático sobre as masculinidades dos estudantes.

6.4. Encruzilhada de Diálogos: Masculinidades negras e desviadas

O tema da sexualidade não é considerado estranho para muitos estudantes da escola, ele é vivo e vivenciado cotidianamente de forma mais explícita, porém pouco ou quase nunca falado entre os professores, não existiam espaços para construir diálogos sobre o assunto e conflitos eram mais frequentes. Nas observações, ficou evidente que a homossexualidade e a bissexualidade tanto dos meninos quanto das meninas não era considerado tabú, porém era motivos de piadas e provocações de inferioridade. A heterossexualidade não é comentada é tratada como norma padrão imposta e reafirmada como a mais aceita dentre todas.

Todavia, com o objetivo de identificar e verificar os entendimentos e significados sobre gênero, orientação sexual e sexo durante a eletiva foi proposto uma atividade denominada “ biscoito do gênero”, no qual, os estudantes deveriam apontar e escrever quais partes do corpo devidamente localizados (cerebro, coração-emoção, órgãos genitais) estariam o sexo, a identidade de gênero e a orientação sexual. Mais de 40 resultados todos

apresentavam uma ordem equivocada. A confusão mais perceptível foi entre orientação sexual e identidade de gênero, os estudantes confundem os conceitos e códigos das relações de gênero com os desejos e afetos da orientação sexual⁶⁵. A partir desse momento, a rede de diálogos foi estruturada para organizar as ideias e evitar novas confusões.

Quando trazemos para a luz dos estudos de gênero e sexualidade, percebemos que esse conflito faz parte do processo de construção da identidade masculina como na socialização dos meninos na escola. Chegar ao estágio de masculinidade aceitável entre os seus é um desafio, porém se manter nesse estágio ou galgar mais estágios é parte fundamental de todo homem heterossexual (Welzer-lang, 2001). Nesses jogos, na casa dos homens os meninos precisam fazer a tripla negação para se afirmarem, a negação da feminilidade, da infância e da homossexualidade, impondo várias situações que coloquem a prova que não escorregaram e traíram a fraternidade.

Um exemplo bastante emblemático sobre isso ocorreu durante a dinâmica sobre a caixa dos homens entre dois participantes. Inicialmente, estes participantes realizavam juntos a atividade, até um deles perguntar: “um gay não é homem de verdade, por isso eu coloco na parte não pode ser homem”. Escutando tal afirmação o outro participante, confronta o rapaz questionando-o sobre o comentário exclamado! Ele, enquanto um rapaz gay afeminado, afirmava ser mais homem do que todos presentes na escola. Esse momento foi bastante significativo tanto para a pesquisa quanto para promoção de um debate mais amplo num momento oportuno da eletiva de base.

A partir desse exemplo, podemos perceber alguns nuances sobre a construção de si e do outro. A heterossexualidade tomada por esses jovens adolescentes como padrão é a forma que eles conseguem expressar sua virilidade, impor suas vontades, realizar desejos e isso implica na execução do exercício do poder de um grupo sobre outros, em outras palavras, há uma hierarquização masculina predominante. Para esses adolescentes, a identidade sexual define bastante a forma como eles serão aceitos ou não dentro da escola e pelos seus pares criando assim, essa forma de estruturar e organizar as relações entre os meninos.

Connell (2013) argumenta que a masculinidade hegemônica deve ser pensada de forma plural e correspondente aos padrões de cada sociedade e cultura a qual os homens convivem. Nesse sentido, no caso da realidade dos estudantes da periferia de São José de Ribamar, o padrão de masculino que é apresentado condiz em ser viril, demonstrar atitude máscula, ser respeitador, honrar com sua palavra e não pode ser afeminado, não muito diferente de outros modelos hegemônicos, porém chama a atenção que o fator racial não é expresso, pelas falas dos estudantes a percepção dos homens negros da sua realidade recai no papel da inferioridade e subserviência e para alguns dos estudantes isso não faz deles homens. Eles reforçam ao mesmo tempo um modelo hegemônico e cúmplice ao reproduzirem formas de controle, domínio e opressões contra outros meninos e meninas da escola.

Nesse sentido, as sexualidades não normativas são mais esclarecidas sobre suas vivências de forma mais genuínas. Os estudantes que participaram da eletiva abertamente homossexuais e bissexuais tinham uma forma de se enxergar no mundo mais complexa do

⁶⁵ A frase mais recorrente entre os meninos heterossexuais era de que os colegas de sala gays querem ser mulheres, mas não podem! Enquanto eles são os exemplos de homem na sala por não terem problema em demonstrar que são “machos” de verdade.

que os demais estudantes negros da escola; suas identidades eram firmada na aceitação de si, de forma reativa e combativa em relação aos outros estudantes. Isso traz uma nova carga de significados diferente o armário não representa um medo latente que permeia suas vidas por muito tempo. Sedgwick (2007), argumenta que a vida dentro do armário era uma questão para população LGBT+ ao longo do século XX, o armário era a manifestação estrutural de todas as opressões produzidas contra as pessoas, hoje esse armário, ao poucos, deixa de ser o lugar simbólico da opressão para dá espaço a outras formas de viver a sexualidade.

Entretanto, mesmo possuindo uma projeção mais de resistência e afirmação da sexualidade dentro da escola frente os meninos heterossexuais, esses mesmo estudantes reproduzem atitudes machistas e misóginas contras as colegas de turma⁶⁶. Dentro de uma cultura machista, com bases na violência e na humilhação do feminino atitudes que geram situações de desconforto, constrangimento e humilhação por parte dos estudantes gays e bissexuais da escola foram recorrentes ao longo do ano letivo. Como justificativa para tais atos, alguns desses discentes argumentaram que não poderiam ser julgados porque também uma minoria social marginalizada dentro da escola.

A sexualidade no perfil desses jovens é uma importante categoria de análise para repensarmos a forma como essas novas gerações compreendem o próprio processo de identificação e aceitação em confronto com um sistema hegemônico, heterossexual e machista.

7. O CAMINHO QUE CHEGAMOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa de mestrado demonstrou ser uma das experiências mais desafiadoras e necessárias devido a temática escolhida, o público alvo e as condições de construção da pesquisa e da escrita. A observação de campo e a realização das atividades na eletiva de base trouxeram contribuições significativa seja nas reflexões sobre as políticas educacionais de gênero, seja na construção do ideal de masculinidade narrado pelos jovens negros.

O primeiro ponto a ser considerado está na necessidade de pesquisas que façam análises e acompanhamento das políticas educacionais de gênero nos estados desde o início dos anos 2000 para verificar a execução e planejamento das ações de governo com as escolas, docentes, gestores e comunidade escolar como um todo.

O Plano Estadual de Educação do Maranhão há ao todos onze menções ao termo gênero e essas menções estão divididas nas metas e estratégias do governo em promover a Diversidade e temas de relevância social tanto na rede estadual, quando no fomento a produção de materiais didáticos com a temática da diversidade, um grande guarda-chuva de representatividade dos valores dos direitos humanos, além disso, é previsto no plano a aquisição e distribuição de tais materiais para as escolas.

⁶⁶ Disponível em: [Homens gays, precisamos estar atento à nossa masculinidade tóxica \(geledes.org.br\)](http://Homens%20gays.%20precisamos%20estar%20atento%20%C3%A0%20nossa%20masculinidade%20t%C3%B3xica%20(geledes.org.br))

A falta de dados e de informações básicas nos sites e plataformas oficiais do governo sobre como tais medidas têm sido implementadas nos últimos anos reforça o argumento de que é necessário fazer um estratégico das práticas e atividades sobre gênero e sexualidade nas escolas das redes municipais, estaduais e institutos de educação do estado e através desse mapeamento verificarmos como tal política tem sido pensada e executada pelos gestores.

Outro ponto a ser considerado está na forma com as masculinidades na escola podem ser plurais, potentes e desafiadoras, porém seguem reproduzindo velhos padrões do patriarcado nas inúmeras afirmações sobre si. A forma como esses adolescentes compreendem e incorporam os códigos, regras e comportamentos mais aceitáveis sobre ser homem são reproduzidos na coletividade, podemos dizer que alguns grupos reforçam determinados padrões de virilidade e heterossexualidade almejada por esses adolescentes como forma de participar e ser incluído no grupo, seja com os jovens dos jogos eletrônicos, com os jogadores de futebol e os meninos mais “rebeldes” da escola.

Em contrapartida, os adolescentes homossexuais e bissexuais fazem parte de uma nova geração que reafirma sua existência na forma do confronto e da brincadeira, seja de forma sutil ou mais agressiva eles não se submetem às exigências de reproduzir uma performance masculina idealizar da virilidade, alguns transitam entre os signos femininos e masculinos diariamente. As narrativas sobre sofrimento e bullying por serem quem são, não corresponde com a realidade de centenas de casos de outros jovens na mesma idade deles, porém pode ser um novo fenômeno a ser estudado, a vida e as experiências homossexuais sem a necessidade da existência de um armário simbólico de opressões.

Entretanto ambos os grupos, em sua raiz, reproduzem violências misóginas contras as colegas de turma. As formas de opressão e dominação de gênero por parte dos meninos homossexuais vêm disfarçadas de piadas, constrangimentos e imposições. Ao que parece, eles não concebem que estão utilizando da violência para machucar as colegas por serem “gays”, para eles apenas a existência deles serem gay e também sofrem “das mesmas opressões que as mulheres” dão carta branca para que haja tais comportamentos. Isso só reforça uma necessidade de trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade na escola sob todos os aspectos da vida dos estudantes para evitar equívocos e interpretações erradas sobre os comportamentos de meninas e meninos.

Com relação às masculinidades negras e sua construção, podemos identificar elementos dessa constituição de forma complexa. A começar pelos fatores da inferiorização racial e do silenciamento sobre a expressão da negritude de um lado e a valorização estética por outro. Algo percebido nas dinâmicas é que para os meninos negros eles precisam primeiro de tudo se construir num identidade masculina mais rígida, viril, violenta e reproduzir um fazer heteronormatividade para assim se afastar ao máximo dos elementos da feminilidade e da homossexualidade.

A questão sobre ser negro não é dita, outras expressões são utilizadas pelos adolescentes para atribuir a identificação racial, a partir de termos como pardo, padro claro, moreno. Assim sendo, a questão racial é expressada de maneira quase silenciada e às vezes negada de forma violenta pois na percepção desses estudantes ser um homem negro carrega o peso da marginalidade, desonestidade, agressividade, e da pobreza. O racismo constitui suas raízes na rotina de vida desses estudantes antes mesmo que eles possam ter consciência de si e do local onde estão inseridos, por isso as associações feitas relativas aos homens negros

carregam . Por outro lado, para fugir dos estereótipos que marcam seus corpos esses estudantes buscam no padrão estético da beleza negra masculina seja a partir dos cortes de cabelo, das roupas diferentes, do estilo de música, eles existem porque consomem um estilo de vida, alguns mais do que outros porém nesse ato de consumir para existir, resistindo ao sistema, não há o momento de construção de si, uma construção interna de valores e ancestralidades, comportamentos que alicerçam essa estética negra.

As narrativas dos estudantes caem no processo da lógica do consumo, ou seja, eles são o que são porque podem comprar e ter acesso a tais bens de consumo que representem o aspecto mais positivo da experiência negra, para afastar ao máximo da representação simbólica dos homens negros em situação de marginalidade e inferioridade. Constitui quase uma paradoxo da própria identidade, negar o lado que inferioriza por causa da condição material dos corpos negros percebidos ao seu redor, com o desejo de ascender pela estética negra um outro padrão, uma outra forma de ser visto como homem negro pela sociedade.

Outro aspecto importante observar está na forma como há um embranquecimento dos homens negros detém uma condição social mais elevada do que os estudantes, no caso em questão professor e jogador de futebol, para alguns estudantes não são entendidos como homens negros por causa de sua condição financeira.

Por fim, compreendemos que o processo do desenvolvimento das masculinidades é bastante complexo, ocorre de maneiras diversas, no contexto escolar, em particular, as relações da identidade masculina reproduzem muito dos conceitos de virilidade, força, e performance heteronormativa centrada nas relações desiguais de poder entre outros homens e as mulheres, tendo por um lado a variável das redes sociais que auxiliam nesse desenvolvimento a partir do momento que esses estudantes estão em constante contato com várias visões e alertas da normatividade que irão ditar, agora de forma viral nas redes, o que cada homem precisa ser e ter para ser aceito e abraçado pela irmandade masculina. O consumo de conteúdos ajudam a moldar alguns estereótipos e reforçam as desigualdades entre homens e mulheres, e também entre si.

Por outro lado a relação estabelecida entre esses meninos e a figura materna, cria novos valores, como, respeito, honestidade sinceridade, maturidade, responsabilidade para consigo também serve de parâmetro dentro desse paradoxo da masculinidade que precisa negar o lado feminino para se afirmar, o lado materno, de acalento e acolhimento. Isso também deve ser levado em consideração quando pensamos na construção das identidades negras masculinas na periferia, as mães solo estabelecem como pilares da comunidade, visto a ausência paterna.

Portanto, percebemos que a constituição da identidade masculina requer um vir a ser homem a partir da afirmação tanto da sexualidade normativa heterossexual, a virilidade com a retórica de imposição e dominação sobre outros meninos e meninas, quanto da relação de negar a feminilidade e a homossexualidade como parte da construção do seu ser. A negritude está em constante processo de negação por causa dos exemplos citados pelos estudantes que diminuem e inferiorizam os corpos dos homens negros, entretanto há também as buscas pela afirmação a partir de uma estética mais positiva, através dos cortes de cabelo, das roupas e itens de consumo individual, porém não há um nível de consciência coletiva, unidade de reconhecer que são sujeitos de direitos, uma das formas que o racismo através de uma visão de democracia racial é reproduzido na periferia.

As sexualidades não hegemônicas negras são as formas de resistência e potências dentro da escola pela maneira como desenvolvem melhor a consciência sobre si e os desafios que irão enfrentar, porém, reproduzem ações misóginas contra as colegas de escola de forma mais explícita do que os meninos heterossexuais. Por isso, que não há como dissociar as relações desiguais de poder de gênero da sexualidade, principalmente, na fase de desenvolvimento escolar.

Por fim, conseguimos pensar que através desse estudo de caso as relações sociais de gênero e suas desigualdades são gestadas também na escola e precisam ser macro dimensionadas no desenvolvimento de políticas educacionais de forma a resgatar a transversalidade de gênero nas políticas públicas tão presentes nos primeiros governos do PT no início dos anos 2000 que promoveram mudanças necessárias para as mulheres, mas agora equilibrando as relações entre os gêneros, em especial, que tragam a perspectiva interseccional para acolher meninos e jovens negros com realidades parecidas com os participantes da pesquisa. Se mais gerações de meninos e jovens negros forem criadas alheios as questões de saúde mental, responsabilização, relações de poder entre os gênero, reconhecimentos enquanto sujeitos de direitos estaremos condenando essas gerações a manutenção de práticas racistas, das profundas desigualdades socioeconômicas entre os homens negros e a subrepresentação positiva desses corpos.

A pesquisa trouxe alguns sinais que há possibilidades e aberturas desses estudantes a aprender e repensar as formas de ser homens no futuro, os diálogos precisam também ser construídos e articulados a nível das secretarias municipais e estaduais de educação, tirar do papel e apresentar as temáticas de gênero como metas de qualidade da educação como um todo.

8. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas - SP. Editora Papirus. 3º edição. 2013.

BADINTER, Elisabeth. **XY: Sobre a Identidade masculina**, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1993.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Editora edições 70, Lisboa.

BANDEIRA, Lourdes. Brasil: Fortalecimento da secretaria especial de políticas públicas para as mulheres para avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas. In. **A pobreza e as Políticas de Gênero no Brasil, Série Mujer y Desarrollo, Projecto “Governabilidade democrática e igualdad de gênero”**. CEPAL, Nações Unidas, Santiago, Chile, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 20 de dezembro de 2017.

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE),

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/l9394) Acesso: 02 out. 2022.

BRASIL. A Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006, cria mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha/06). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm Acesso: 02 out. 2021.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**, Rio de Janeiro, 2ª edição, Civilização Brasileira, 2008

COLLINS, Patricia Hill. Bilge, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo, Boitempo, 2021.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 21, nº 1, p.241-282, 2013. Disponível em: [SciELO - Brasil - Masculinidade hegemônica: repensando o conceito](https://scielo.br/pb/SciELO-Brasil-Masculinidade-hegemonica-repensando-o-conceito) [Masculinidade hegemônica: repensando o conceito](https://scielo.br/pb/SciELO-Brasil-Masculinidade-hegemonica-repensando-o-conceito) Acesso em: 25 jul. 2023)

_____ **Políticas da Masculinidade**. Revista Educação & Liberdade, nº 20(2). jul./dez. 1995.

COUTE, Maria Aparecida Souza; ARAÚJO, Helena C.. Masculinidades e feminilidades: A construção de si no contexto escolar, Revista Aurora, Marília, ano V, nº7, p. 114-123, jan.2011. Disponível em: [MASCULINIDADES E FEMINILIDADES: A construção de si no contexto escolar | Revista Aurora \(unesp.br\)](https://www.unesp.br/revista-aurora/MASCULINIDADES_E_FEMINILIDADES:_A_construcao_de_si_no_contexto_escolar) Acesso em: 25 jul. 2023.

DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise. LUCHESE, Terciane Ângela. Círculos de Cultura: História de uma Prática de Educação Popular (déc. 1950 - 1960). **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 72 -90, set./dez. 2019. Disponível em: [SciELO - Brasil - O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002](https://scielo.br/pb/SciELO-Brasil-O-genero-nas-politicas-publicas-de-educacao-no-brasil-1988-2002) [O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002](https://scielo.br/pb/SciELO-Brasil-O-genero-nas-politicas-publicas-de-educacao-no-brasil-1988-2002) Acesso em: 25 jul. 2023)

FARAH, Marta Ferreira Santo. MARCONDES, Mariana Mazzini. Transversalidade de gênero em política pública. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v29 (1), p. 1-15 JAN-ABR. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n165398>. Disponível em: [SciELO - Brasil - Transversalidade de gênero em política pública](https://scielo.br/pb/SciELO-Brasil-Transversalidade-de-genero-em-politica-publica) [Transversalidade de gênero em política pública](https://scielo.br/pb/SciELO-Brasil-Transversalidade-de-genero-em-politica-publica). Acesso em: 23 jul. 2023

GRIFFIN, Karen. **A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuição de um sujeito histórico**. Revista Ciência & Saúde coletiva. nº 10 p. 47 -57. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000100011> Disponível em: [SciELO - Brasil - A](https://scielo.br/pb/SciELO-Brasil-A)

[inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico](#). Acesso em: 31 jul. 2023

HOOKS, Bell. **O Feminismo é para todo mundo**. Rio de Janeiro, Rosa dos tempos, 2018.

_____. **Teoria Feminista: Da margem ao Centro**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2019.

KAUFMAN, Michael. **Las siete P's de la violencia de los Hombres**, 1999. (Disponível em: michaelkaufman.com. Acesso em: 15 out. 2021)

KIMMEL, Michael. TAKAKURA, S. M. **Masculinidade como homofobia: Medo, vergonha e silêncio na construção de identidade de gênero**. Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 97–124, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/14910>. Acesso em: 3 ago. 2023..

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalistas**, Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

_____. Pedagogias da Sexualidade (p. 09-41) In: **O Corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2019.

MISKOLCI, Richard. CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de Gênero”: notas pra genealogia de pânico moral contemporâneo**. Revista Sociedade e Estado, vol. 32, nº 3, set/dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008> Disponível em: [SciELO - Brasil - “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo](#). Acesso em: 31 jul. 2023.

MINAYIO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**, Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes. 1994.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph. **ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**. Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 9, mayo-agosto, 2003, p.1-17 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil

PRANIS, Kay. **Círculos em Movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Disponível em: [INÍCIO | Círculos em Moviment \(circulosemmovimento.org.br\)](https://www.inicio.org.br/circulos-em-movimento) Acesso em: 31 jul. 2023.

PINHO, Osmundo. **Qual a identidade do Homem negro?** Revista Democracia Viva. nº 22, jun/jul. 2004. Disponível em: [\(46\) Qual é a identidade do homem negro | Osmundo Pinho - Academia.edu](#) Acesso em: 31 jul. 2023.

RODRIGUES, Carlos Benedito. BALTHAZAR, Paula Renata. **O negro no Maranhão: so as regras da democracia racial.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, nº 4. p. 110 - 119. jan/jun. 1988. Disponível em: [o NEGRO NO MARANHAO: SOB AS REGRAS DA ... - Ufma \(yumpu.com\)](#) Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA, Hemerson de Moura. Homens e Masculinidades na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher. 2012. 153p. Dissertação Mestrado em Sociologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: [Descrição: Homens e masculinidades na política Nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres \(ibict.br\)](#) Acesso em: 23 jul. 2023.

SOUZA, Neusa dos Santos. **Tornar-se Negro ou As vicissitudes da Identidade Negra brasileira em ascensão social.** Editora Graal. 2º edição. Rio de Janeiro, 1990.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares, **Cadernos de Pesquisa** vol. 48, n.169, p.1002-1023, jul.-set./ 2018. (Disponível em: [SciELO - Brasil - Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares](#) Acesso em: 25 jul. 2023)

VIANNA, Claudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104 jan/abr. 2004. (Disponível em: [SciELO - Brasil - O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002 O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002](#) Acesso em: 25 jul. 2023)

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: Breve história de lutas, danos e resistências.** Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2018.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Método.** Porto Alegre. Editora Bookman. 1994.

WELZER-LANG, Daniel. **A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, ano IX, nº 2, ago-dez 2001. (Disponível em: [SciELO - Brasil - A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia](#) Acesso em: 25 jul. 2023)

Anexos

1. Caixa dos Homens

Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrava Aqui Em Baixo
egocêntrico	machista	gentilidade	ladroão	família	escola
feminista	egocêntrico			família	escola
				escola	escola

Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrava Aqui Em Baixo
machista	Bissexual Bissexual	classe alta	ladroão	Escola	position
homofobia	Respeitoso	sem trabalho marginal		em praça	verdadeira
agressivo	Independente	independente	periférico	em igreja	compromisso
preconceituoso	Inteligente	Sucedido	discriminado	em bar	
letra de p	sem preconceito	honesto	classe baixa na sociedade		
			honesto		

Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrava Aqui Em Baixo
agressão contra própria mãe.	mat uridade	não se espera que um negro use Brincos.	tratar com cuidado. Os Brancos não falam por viden. mas e' mais mo.	"na escola"	Bom, porque muitos não
	ter postura de homem sem Brincadeiras.	tatuagens, tipos de se vestir, que a sociedade		e em outros lugares também	entendem os motivos das sacralidades ou o gesto de pensar.
	ter muita atenção no que falar nas horas.	já encherá de outro nível, ou até com preconceito.		tipo... mas ruins, em casa.	
	não defender de algumas coisas.				
	observar as suas amizades que não o convém				

Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrava Aqui Em Baixo
Atacão contra a mulher	Laço de fidelidade	os negros não são tão bonitos	o homem negro é exemplo por que muitos negros sofrem racismo	na rua na escola	para mim foi ótimo e um aprendizado de como lidar e como não lidar
um homem de verdade não pode brincar com os outros	deixa as coisas na mão de paz		o homem negro deve ser do jeito que tem de ser	na rua de amigos	com os negros é sobre características
	seja mais maduro		se ele for homem de cor vai se virar com o mundo	em casa	que um negro pode ser negro
					patte

Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens	Características Que Não Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Características Que Devem Ser Esperadas Ou Estimuladas Para Os Homens Negros	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrava Aqui Em Baixo
agressor	Sincero	compontado	Mulilde	colégio	positiva
machista	Honesto	Honesto	Honesto	casa	
Homossexual	Independente	Independente	agressor	na rua	
Isomassia			brutal		

Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os homens (como eles devem ser)	Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens Negros (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os Homens Negros (como eles devem ser)	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrava Aqui Em Baixo
Violência	Corajoso	Falta de respeito	Taxado com respeito	na rua	Dom demais
Falta de respeito	Atitude	não se sente	se sentia a vontade	na escola	um aprendizado
Discussões	Respeito	A vontade em um lugar		em locais públicos	

Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os homens (como eles devem ser)	Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens Negros (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os Homens Negros (como eles devem ser)	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrivam Aqui Em Baixo
NÃO PODE FAZER COISAS DE MENINAS	DEVEM SER MACHOS	NÃO SER PLAY-BOY USAR ROUPAS DE GRIFES, SE MOSTRAR	UMA BOA EDUCAÇÃO INTELI	COMENTÁRIOS DE FAMILIARES	MUITO POLÊMICO!!
NÃO PODE USAR XUXINHAS	DEVEM SER FORTE	NÃO NASCER EM BERGO DE OURO	FÍSICAMENTE ATRAENTE	CASA	
NÃO PODE JOGAR PEDRA COM A MÃO ESQUERDA	DEVEM SER RESPETADORES	NÃO TEM CABELO LISO	SER ALTO	RUA	
NÃO PODE USAR ROSA POR ROSA				ESCOLA	
				HABIENTES PÚBLICOS E PRIVADOS	

DIA 05/10/10

Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os homens (como eles devem ser)	Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens Negros (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os Homens Negros (como eles devem ser)	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrivam Aqui Em Baixo
feminista	Machista	sensibilidade	de	locais públicos:	
carinhoso	gressivo/ignominia		desonesto	entus	
honesto	desonesto		gressoria	escola	
	desonesto			restaurantes	
	homofóbico			Shopping	
				Penuscas sm	
				família	

07/10/2022

Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os homens (como eles devem ser)	Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens Negros (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os Homens Negros (como eles devem ser)	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrava Aqui Em Baixo
Muita Bravura, Pensar muito antes de fazer algo.	O homem tem que ter a mente inteligente, e ser calmo.	O homem negro não pode ter tatuagem porque se não outras pessoas tem visto ele como uma pessoa "mal", % de algumas pessoas pensam errado de um homem negro.	O homem negro ele tem que agir de uma forma mais diferente, apesar de ser "negro", muitos tem preconceito, ele tem que agir com mais cuidado, e mais paciência.	Nas praças, na tv, nas ruas, em debates.	

06/10/2022

Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os homens (como eles devem ser)	Característica e Estereótipo NÃO ESPERADOS para os Homens Negros (o que não deveriam ser características dos Homens)	Características e Estereótipos esperados para os Homens Negros (como eles devem ser)	Quais Os Locais Que Vocês Escutam Essas Mensagens De Como Deve Ser Um Homem/ Homem Negro	Algum Comentário Extra Sobre A Dinâmica? Escrava Aqui Em Baixo
agressivo	calmo	machista	calmo	Rua	
Rigoroso	Respeitoso	Teve namorada	sempre	escola	
procurador	amável	severa	onesto	casa em casa	
	onesto		chabalar		
			respeitoso		

2. Dinâmica das Máscaras

Máscaras

Abaixo está uma lista de máscaras que nós, às vezes, usamos. As máscaras geralmente são uma tentativa de encobrir certo tipo de sentimento que nós não queremos estar sentindo. Alguma dessas máscaras é conhecida de vocês? Como você age quando está usando essa máscara?

- Máscara de Raiva
- Máscara de Sei Tudo
- Máscara Tô Nem Aí
- Máscara de Bandido
- Máscara de Palhaço
- Máscara de Drogado
- Máscara de Mau Menino /Menina Má
- Máscara de Perdedor
- Máscara de Nada me Incomoda
- Máscara de Solitário
- Máscara de Distraído, no Mundo da Lua
- Máscara de Hiperativo ou Descontrolado

máscara de raiva - agressivo, palavrões
falar coisas ou fazer coisas precipitadas
por conta do calor do momento

máscara de palhaço - piadas, falar
coisas irônicas e sempre todo

máscara de sei tudo - ninguém fala
suas opiniões ou expressa por conta
que tudo está ao meu controle
então eu sei de tudo e faço tudo
segundo

máscara de solitário - afastar pessoas
que sempre estão por perto e
se esconder de todos e todos

Máscaras

Abaixo está uma lista de máscaras que nós, às vezes, usamos. As máscaras geralmente são uma tentativa de encobrir certo tipo de sentimento que nós não queremos estar sentindo. Alguma dessas máscaras é conhecida de vocês? Como você age quando está usando essa máscara?

- Máscara de Raiva
- Máscara de Sei Tudo
- Máscara Tô Nem Ai
- Máscara de Bandido
- Máscara de Palhaço
- Máscara de Drogado
- Máscara de Mau Menino /Menina Má
- Máscara de Perdedor
- Máscara de Nada me Incomoda
- Máscara de Solitário
- Máscara de Distraído, no Mundo da Lua
- Máscara de Hiperativo ou Descontrolado

quando estou usando a máscara de raiva, eu sou uma pessoa totalmente descontrolada na qual eu não consigo controlar meus sentimentos, minhas falas e o principal minha forma de agir.

quando estou usando a ~~uma~~ máscara de Sei Tudo. Eu quero ser uma pessoa com total razão e na minha cabeça eu estou o tempo todo certo independente do que as outras pessoas acham ou falam.

quando estou usando a ~~uma~~ máscara de Solitário eu sou uma pessoa cheia de ansiedade me sinto sozinho e fico triste.

Máscaras

Abaixo está uma lista de máscaras que nós, às vezes, usamos. As máscaras geralmente são uma tentativa de encobrir certo tipo de sentimento que nós não queremos estar sentindo. Alguma dessas máscaras é conhecida de vocês? Como você age quando está usando essa máscara?

- Máscara de Raiva
 - Máscara de Sei Tudo
 - Máscara Tô Nem Ai
 - Máscara de Bandido
 - Máscara de Palhaço
 - Máscara de Drogado
 - Máscara de Mau Menino /Menina Má
 - Máscara de Perdedor
 - Máscara de Nada me Incomoda
 - Máscara de Solitário
 - Máscara de Distraído, no Mundo da Lua
 - Máscara de Hiperativo ou Descontrolado
-
- Máscara de raiva: uso essa máscara para cobrir outro sentimento que está dentro de mim. É o medo, mas uso essa máscara muito constante porque não sou tão demonstrativo meus sentimentos.
-
- Máscara de tô nem ai: às vezes eu uso essa máscara para mostrar que não ligo para nada, falo pois que as pessoas falam de mim e que não acham, mas às vezes é difícil esconder outro sentimento por baixo dessa máscara. Tipo parecer que os outros não sentem nada por baixo.
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Máscaras

Abaixo está uma lista de máscaras que nós, às vezes, usamos. As máscaras geralmente são uma tentativa de encobrir certo tipo de sentimento que nós não queremos estar sentindo. Alguma dessas máscaras é conhecida de vocês? Como você age quando está usando essa máscara?

- Máscara de Raiva
- Máscara de Sei Tudo
- Máscara Tô Nem Aí
- Máscara de Bandido
- Máscara de Palhaço
- Máscara de Drogado
- Máscara de Mau Menino /Menina Má
- Máscara de Perdedor
- Máscara de Nada me Incomoda
- Máscara de Solitário
- Máscara de Distraído, no Mundo da Lua
- Máscara de Hiperativo ou Descontrolado

MÁSCARA DE DISTRAÍDO ÀS VEZES
 EU TO DESLIGADO NO QUE AS
 PESSOAS ESTÃO FAZENDO
 NO MUNDO DO MUNDO DA LUA

MÁSCARA DE DOLIDA POR QUE EU
 NÃO FAÇO MUITO CARIÓTIPO
 VIVO TRABALHANDO JAZZ COM A
 TUA DE TUDO MUNDO

MÁSCARA NÃO FAÇO COMO ACHO
 POR QUE EU NÃO FAÇO COMO
 DE COM NADA O QUE OS OUTROS
 FAZEM

Máscaras

Abaixo está uma lista de máscaras que nós, às vezes, usamos. As máscaras geralmente são uma tentativa de encobrir certo tipo de sentimento que nós não queremos estar sentindo. Alguma dessas máscaras é conhecida de vocês? Como você age quando está usando essa máscara?

- Máscara de Raiva
- Máscara de Sei Tudo
- Máscara Tô Nem Ai
- Máscara de Bandido
- Máscara de Palhaço
- Máscara de Drogado
- Máscara de Mau Menino /Menina Má
- Máscara de Perdedor
- Máscara de Nada me Incomoda
- Máscara de Solitário
- Máscara de Distraído, no Mundo da Lua
- Máscara de Hiperativo ou Descontrolado

• máscara de palhaço → Sempre fazendo as pessoas rir, fazendo várias graças, independente do que a pessoa está passando por dentro, do seu dia a dia. Às vezes fazemos coisas tão bobas para agradar alguém e essa pessoa só acha de você importante nessas horas, porque nas horas difíceis ela não está nem aí para você, então ela faz de você um palhaço.

• máscara de nada me incomoda → às vezes você tem que se por em um lugar como se fosse um moleque "neutro", um moleque "uma pessoa" que não liga pros comentários de pessoas que a fofa com uma coisa má, a pessoa tenta esconder com máscara de que nada a incomoda, mas... ninguém sabe que o ser humano passa por dentro de si mesmo.

DATA: 20/11

Máscaras

Abaixo está uma lista de máscaras que nós, às vezes, usamos. As máscaras geralmente são uma tentativa de encobrir certo tipo de sentimento que nós não queremos estar sentindo. Alguma dessas máscaras é conhecida de vocês? Como você age quando está usando essa máscara?

- Máscara de Raiva
- Máscara de Sei Tudo
- Máscara Tô Nem Aí
- Máscara de Bandido
- Máscara de Palhaço
- Máscara de Drogado
- Máscara de Mau Menino /Menina Má
- Máscara de Perdedor
- Máscara de Nada me Incomoda
- Máscara de Solitário
- Máscara de Distraído, no Mundo da Lua
- Máscara de Hiperativo ou Descontrolado

Máscara de Solitário: Eu uso porque eu gosto de ser aquele considerado neutro.

Máscara de Bandido: Quem me vê sabe que eu sou um bandido por causa das expressões, piercing, tatuagem e pela comunicação.