



***MASCULINIDADES EM FOCO: NARRATIVAS DE ADOLESCENTES HOMENS  
SOBRE DESIGUALDADE DE GÊNERO NO CENTRO EDUCA MAIS MOURÃO  
RANGEL, IMPERATRIZ-MA***

***MASCULINIDADES EN FOCO: NARRATIVAS DE ADOLESCENTES  
VARONES SOBRE DESIGUALDAD DE GÉNERO EN EL CENTRO EDUCA  
MAIS MOURÃO RANGEL, IMPERATRIZ-MA***

***MASCULINITIES IN FOCUS: NARRATIVES OF MALE ADOLESCENTS  
ON GENDER INEQUALITY AT CENTRO EDUCA MAIS MOURÃO RANGEL,  
IMPERATRIZ-MA***



**RESUMO**

Esta pesquisa analisa narrativas masculinas sobre desigualdade de gênero, violência contra a mulher e o papel dos homens nesses debates. O objetivo é analisar como adolescentes do sexo masculino expressam suas percepções sobre desigualdade de gênero e violência contra a mulher, identificando, a partir de suas falas, formas de compreender como se posicionam diante dessas questões. Esse recorte faz parte do projeto de extensão “Igualdade de gênero e diversidade na escola”, vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA/CCIm desenvolvido no Centro Educa Mais Mourão Rangel, em Imperatriz, no Sudoeste maranhense. A metodologia incluiu observação participante, oficinas e dinâmicas, favorecendo expressões espontâneas dos adolescentes. Os resultados evidenciam os desafios e dilemas vividos por esses adolescentes ao se depararem com discussões sobre gênero, apontando a permanência de discursos marcados por estereótipos. A pesquisa contribui com estratégias educacionais que visam promover maior conscientização e engajamento masculino no enfrentamento da violência de gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescentes. Masculinidades. Gênero. Narrativas.

**RESUMEN**

Esta investigación examina narrativas masculinas sobre la desigualdad de género, la violencia contra la mujer y el papel de los hombres en estos debates. El objetivo es

<sup>1</sup> Ciências Humanas/Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, Maranhão, Brasil.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, Maranhão, Brasil.

analizar cómo los adolescentes varones expresan sus percepciones sobre la desigualdad de género y la violencia contra la mujer, identificando, a partir de sus declaraciones, formas de comprender cómo se posicionan frente a estas cuestiones. Este recorte es parte del proyecto de extensión “Igualdad de género y diversidad en la escuela”, vinculado al curso de Licenciatura en Ciencias Humanas/Sociología de UFMA/CCIm desarrollado en Centro Educa Mais Mourão Rangel, en Imperatriz, en el Sudoeste maranhense. La metodología incluyó observación participante, talleres y dinámicas, favoreciendo expresiones espontáneas de los adolescentes. Los resultados evidencian los desafíos y dilemas vividos por estos adolescentes al enfrentarse a discusiones sobre género, señalando la permanencia de discursos marcados por estereotipos. La investigación contribuye con estrategias educativas que buscan promover una mayor concienciación y engagement masculino en el enfrentamiento de la violencia de género.

**PALABRAS CLAVE:** Adolescentes. Masculinidades. Género. Narrativas.

## ABSTRACT

This research examines male narratives on gender inequality, violence against women, and the role of men in these debates. The aim is to analyze how male adolescents express their perceptions of gender inequality and violence against women, identifying, through their statements, ways of understanding how they position themselves regarding these issues. This segment is part of the outreach project “Gender Equality and Diversity in Schools,” linked to the Undergraduate Program in Human Sciences/Sociology at UFMA/CCIm developed at Centro Educa Mais Mourão Rangel, in Imperatriz, in the Southwest maranhense. The methodology included participant observation, workshops, and dynamic activities, fostering spontaneous expressions from the adolescents. The results highlight the challenges and dilemmas experienced by these adolescents when confronted with discussions about gender, pointing to the persistence of discourses marked by stereotypes. The research contributes to educational strategies aimed at promoting greater awareness and male engagement in addressing gender-based violence.

**KEYWORDS:** Adolescents. Masculinities. Gender. Narratives.

\* \* \*

*Até que os homens sejam libertados  
dá ideia de que dominar e oprimir é um direito natural,  
tanto homens quanto mulheres continuarão a sofrer*  
bell hooks (2018, p. 21).<sup>3</sup>

## Introdução

A masculinidade é uma construção social. Desde a infância, os meninos são submetidos a normas rígidas de gênero que reforçam comportamentos de dominação, agressividade e repressão emocional. Esse modelo, denominado masculinidade hegemônica (Raewyn Connell, 2003), valoriza a força física, a heterossexualidade, o

<sup>3</sup> Bell Hooks, escritora, professora e ativista estadunidense, é considerada uma das mais importantes intelectuais da atualidade. Para aqueles que não estão familiarizados, bell hooks é, na verdade, um pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins, e se escreve desse modo mesmo, com letras minúsculas (bell hooks). O nome foi uma homenagem à sua bisavó, mas o uso das letras dessa forma foi uma escolha intencional para dar destaque à sua produção e não à sua pessoa.

sucesso econômico e a superioridade sobre as mulheres, além de rejeitar traços associados à vulnerabilidade, que, em geral, são vinculados ao feminino.

Connell (1995) aponta que a masculinidade hegemônica é definida como uma determinada forma de ser homem em determinado contexto histórico e social. Esse padrão é produzido por sujeitos que ocupam posições de poder e serve para legitimar a dominação dos homens sobre as mulheres e sobre outros homens em situação de subordinação. Embora não seja a forma mais comum de masculinidade, é a mais valorizada socialmente, tornando-se parâmetro normativo do que significa “ser homem”. Connell (1995) entende que a masculinidade hegemônica é relacional; nesse sentido, ela só existe em contraste com outras formas de masculinidades, que a autora denomina masculinidade subordinada, masculinidade cúmplice e masculinidade marginalizada<sup>4</sup>.

A masculinidade é reproduzida por meio de práticas sociais de poder que determinam como os homens devem agir, sentir e se relacionar. Instituições como a família e a igreja impõem normas de gênero que definem expectativas distintas para meninos e meninas. A divisão tradicional dos papéis de gênero dentro da família e da igreja, por exemplo, ensina aos meninos que as meninas são responsáveis pelo cuidado e pela emoção, enquanto os homens devem assumir posição de liderança e de provedor (Judith Butler, 2023).

Assim, a masculinidade, na perspectiva de Butler, é uma prisão social; no entanto, suas grades não são permanentes e podem ser desconstruídas. Dessa forma, a autora nos ensina que as masculinidades não são um destino biológico, mas um jogo social de poder que pode ser contestado. Além do ambiente familiar e da igreja, a escola é outro espaço fundamental para a construção das masculinidades. No ambiente escolar, essas masculinidades são reproduzidas e reforçadas por colegas e professores, criando um ciclo de reprodução de estereótipos amplamente recorrentes nas práticas e imaginários sociais. A falta de debates sobre gênero na educação básica contribui para que adolescentes internalizem padrões cis-heteronormativos, resultando em comportamentos que desconhecem a diferença e reforçam as desigualdades (Guacira Louro, 1997).

<sup>4</sup> Segundo Raewyn Connell, a masculinidade não é única nem fixa, mas se organiza em relações de poder, hierarquia e diferenciação social. Nesse sentido, a autora identifica distintas formas: a masculinidade subordinada, associada a homens que destoam do modelo hegemônico, muitas vezes vinculada a homossexualidades ou a modos de vida que desafiam a virilidade heteronormativa; a masculinidade cúmplice, que não ocupa o topo da hierarquia, mas se beneficia dos privilégios patriarcais ao alinhar-se com as práticas masculinas dominantes, mesmo sem ser protagonista delas; e a masculinidade marginalizada, marcada pela intersecção entre gênero, raça e classe, referindo-se a homens que, por sua condição étnica ou social, não acessam plenamente os privilégios da masculinidade hegemônica, ainda que possam reproduzir dominação em outras esferas.

A produção de material para este artigo se deu no contexto da realização do Projeto de Extensão “Igualdade de Gênero e Diversidade na Escola”, vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm) e desenvolvido no Centro Educa Mais Mourão Rangel, em Imperatriz, Sudoeste maranhense. Portanto, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, valendo-se da observação participante em campo, por ocasião da realização das atividades no ambiente escolar, no período de junho de 2024 a abril de 2025.

A questão central que orienta este estudo pode ser assim formulada: como adolescentes do sexo masculino compreendem as desigualdades de gênero? E como eles percebem o seu papel no processo de desconstrução das desigualdades de gênero? O objetivo deste trabalho é investigar as percepções dos alunos sobre desigualdade de gênero e violência contra a mulher, com foco no papel dos homens, além de analisar como os alunos são impactados pelas discussões sobre gênero e diversidade.

De acordo com Carla Souza de Monteiro (2002, p. 3), “a narrativa é a representação da vida e do mundo no qual o sujeito está inserido”. Nesse sentido, as falas dos estudantes revelam estereótipos e preconceitos que influenciam suas condutas no dia a dia, demonstrando como normas rígidas (re)produzidas por meio de padrões culturais cis-heteronormativos moldam suas percepções sobre o que é ser homem e, consequentemente, o que é ser mulher em suas interações sociais. Ao analisar as falas dos estudantes, torna-se possível entender os desafios e as potencialidades da educação com foco na diversidade para a construção de práticas críticas e inclusivas sobre a relação entre os gêneros, colaborando, assim, para se pensar estratégias e modos de fazer com que os jovens possam contribuir na desconstrução de normas opressivas de gênero e na promoção de relações mais igualitárias.

A fundamentação teórica articula autoras como Connell (2013), que dialoga com as masculinidades e feminilidades; Judith Butler (2018) e a heteronormatividade; e bell hooks (2018; 2019), que aborda os feminismos, as masculinidades e o papel dos homens no movimento feminista como etapa fundamental na construção de mais equidade entre os gêneros; Alexandre Martins Joca (2018), que analisa as sociabilidades juvenis a partir da experiência de ocupação de espaços urbanos culturais e a construção das identidades de gênero e sexualidade entre jovens em contextos públicos; e Guacira Louro (1997), que nos ajuda a pensar a escola como espaço ambíguo, tanto de reprodução quanto de produção de outras formas de relação entre os gêneros.

O artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o resumo, seguido pela introdução, na qual se contextualiza o tema e os objetivos da pesquisa. Em seguida, no desenvolvimento, são discutidos os referenciais teóricos e a análise dos dados, seguidos da metodologia, na qual se abordam as estratégias tomadas durante a pesquisa. As considerações finais trazem uma síntese das principais reflexões e conclusões do estudo. Por fim, são apresentadas as referências, que fundamentam a pesquisa.

O artigo perpassa pelos seguintes eixos de análise: inicialmente, colocamos as “masculinidades em foco”, introduzindo o conceito a partir das contribuições dos estudos de gênero e de teóricas como Raewyn Connell, para discutir a construção social do que significa “ser homem” e a existência de uma masculinidade hegemônica. Em seguida, voltamo-nos para os “jovens que se (re)configuram na escola e no meio social”, analisando como eles negociam e performam suas identidades de gênero ao transitar entre a pressão dos modelos tradicionais de ser homem e a busca por expressões plurais de existência. Para captar essas experiências, detalhamos os “caminhos da pesquisa: Estratégias para ouvir”, descrevendo a metodologia qualitativa com o grupo pesquisado. Com os dados coletados, trazemos as “narrativas em evidência”, onde falas e relatos dos jovens são apresentados e interpretados, servindo como base empírica central. A análise então se aprofunda no papel da instituição em “a escola como aparelho normativo e os desafios do contexto neoconservador”, examinando como seu currículo, interações e regras atuam na normatização das condutas de gênero. Por fim, nas “considerações finais”, sintetizamos as reflexões e conclusões, apontando implicações para a prática educacional.

### **Masculinidades em foco**

A partir das contribuições de R. W. Connell (1995), Judith Butler (2018; 2023), bell hooks (2018; 2019), Joca (2018) e Judith Halberstam (2008), comprehende-se as masculinidades como construções sociais complexas, atravessadas por relações de poder que articulam gênero, classe, raça, sexualidade e território. Connell (1995, p. 77) afirma que “a masculinidade hegemônica é aquela que ocupa a posição dominante nas relações de gênero, estabelecendo normas e práticas que legitimam a autoridade masculina e a subordinação das mulheres”. Essa forma dominante de masculinidade “não é a mais comum, mas a mais culturalmente valorizada, sustentando a hierarquia entre diferentes formas de masculinidade” (Connell, 2016, p. 47). A autora destaca ainda que essa

hierarquia marginaliza masculinidades alternativas que não se enquadram nos padrões hegemônicos, como as dos homens gays, negros ou das classes populares.

Butler (2023) discute as masculinidades ao questionar concepções tradicionais de gênero e destacar a noção de performatividade. Ela sugere que o gênero é uma construção social e culturalmente contingente, desafiando as normas estabelecidas de masculinidade e da heteronormatividade, ao argumentar que “masculinidade e feminilidade não são traços inerentes, mas são performados de acordo com normas e expectativas socialmente construídas” (Butler, 2023, p. 33).

A perspectiva de que o gênero é socialmente construído desafia a ideia de que este seja determinado biologicamente, enfatizando como as práticas sociais repetidas constroem e mantêm as identidades de gênero dentro de uma estrutura cultural específica. Portanto, para Butler, “o gênero não é simplesmente uma posse cultural que os indivíduos têm ou uma categoria descritiva pela qual somos conhecidos; seria uma norma social que governa o que se considera possível, concebível e inteligível” (Butler, 2023, p. 17).

Butler afirma que a masculinidade define o que é normal para a cultura masculina na sociedade; essa normatividade do gênero estabelece que os homens devem ser fortes, racionais, dominantes e emocionalmente contidos. Tais características não surgem espontaneamente, mas são aprendidas e reforçadas ao longo da vida por meio de discursos sociais, educação, mídia e interações cotidianas. Desde a infância, os meninos são incentivados a evitar traços considerados femininos, como a sensibilidade ou o cuidado, pois essas expressões não se encaixam na matriz normativa do que é ser homem. Butler (2023, p. 178) afirma que o gênero é performativo, ou seja, só se torna “real” na medida em que é repetido por meio de normas e práticas cotidianas. Essa perspectiva evidencia que masculinidade e feminilidade não existem de forma independente das normas sociais, mas dependem delas para sua inteligibilidade.

Nesse sentido, ao problematizar a naturalização das identidades de gênero e revelar seu caráter produzido e reiterado, Butler abre caminho para outras teóricas explorarem as múltiplas formas de viver e expressar a masculinidade, inclusive fora do corpo masculino.

É nessa direção que Judith Halberstam, em *Female Masculinity* (2008), propõe o conceito de “masculinidades femininas”, oferecendo uma chave analítica para compreender expressões de masculinidade que desafiam o binarismo de gênero e a lógica heteronormativa. Para a autora, essas masculinidades, vividas por mulheres —

especialmente lésbicas *butch*<sup>5</sup>, —, desestabilizam a naturalização da relação entre masculinidade, poder e corpo do homem.

Halberstam (2008) mostra que tais expressões não constituem imitações da virilidade, mas modos legítimos e autônomos de viver o gênero, revelando as fissuras e contradições do sistema heteronormativo. Ao destacar as masculinidades femininas como performances políticas e culturais que resistem à hegemonia da masculinidade dominante, a autora amplia o campo dos estudos de gênero ao visibilizar práticas e identidades que desafiam a lógica binária entre masculino/feminino e homem/mulher.

Essa crítica às normas que sustentam a masculinidade hegemônica também é compartilhada por bell hooks, que, a partir de uma perspectiva feminista interseccional, analisa como o patriarcado impõe aos homens um modelo de masculinidade baseado na repressão emocional e na dominação. Para hooks (2019, p. 25), “a masculinidade patriarcal obriga os homens a esconderem seus sentimentos, a negarem vulnerabilidades e a assumirem uma dureza emocional que limita sua humanidade”. Ela argumenta que “o feminismo não visa destruir os homens, mas libertá-los das prisões das masculinidades dominantes” (hooks, 2019, p. 36). Para hooks, a transformação das masculinidades implica “uma nova visão que permita aos homens expressar amor, empatia e cuidados, rompendo com o modelo de poder e dominação” (hooks, 2019, p. 38).

O patriarcado exige dos homens que suprimam suas emoções, que se comportem de forma “racional” em vez de emocional, que rejeitem e desvalorizem o que é considerado feminino. Essa repressão dos sentimentos limita a vida emocional dos homens, tornando-os emocionalmente planos e, muitas vezes, violentos. O patriarcado requer que os homens encarem a dominação, o controle e a autoridade, e que neguem a vulnerabilidade e a ternura — características culturalmente associadas ao feminino. O custo dessa repressão é imenso, pois aliena os homens de seus próprios sentimentos e de outros seres humanos, dificultando sua capacidade de experimentar o amor e a intimidade genuína (hooks, 2019, p. 25-26).

Para Joca (2018), as masculinidades não são categorias fixas ou homogêneas, mas processos sociais em constante construção, permeados por relações de poder e contextos culturais específicos. O autor entende que “as masculinidades se configuram como espaços de disputa e negociação, onde jovens experimentam, incorporam ou resistem às normas tradicionais impostas pelo contexto escolar e social” (Joca, 2018, p. 112). Ele

<sup>5</sup> “Lésbica *butch*” pode ser compreendida como uma categoria analítica e uma expressão identitária de traços, gestos, estilos e modos de ser culturalmente associados ao masculino, mas vividos em corpos de mulheres. Elas não imitam os homens, mas constroem suas próprias versões de masculinidade (Halberstam, 2008).

destaca que o ambiente escolar desempenha um papel central na reprodução e contestação dessas normas, influenciando diretamente a formação das identidades masculinas.

Além disso, Joca (2018) ressalta a importância de reconhecer a pluralidade das masculinidades, que se entrelaçam com questões de raça, classe, sexualidade e território, ampliando a compreensão das dinâmicas de opressão e resistência. Sua abordagem dialoga com autoras como Connell, Butler e bell hooks, ao afirmar que a desconstrução dos modelos hegemônicos de masculinidade é essencial para a promoção de relações mais igualitárias e saudáveis. Por isso, o autor defende práticas educativas que incentivem a reflexão crítica sobre gênero, possibilitando aos jovens vivenciar masculinidades diversas e não opressoras.

Ao articular essas perspectivas, visualizamos que a necessidade de desconstruir a masculinidade hegemônica e promover masculinidades contra-hegemônicas, plurais e afetivas constitui um caminho essencial para a ampliação das possibilidades de ser e viver o gênero. Esse processo, como indicam Connell, Butler, hooks e Joca, exige mudanças estruturais e culturais profundas, capazes de ampliar as possibilidades de existência masculina para além da rigidez da virilidade tradicional.

### **Jovens que se (re)configuram na escola e no meio social**

A escola constitui um espaço central tanto para a (re)construção quanto para a reprodução de normas de gênero. Os alunos do Centro Educa Mais Mourão Rangel são adolescentes e jovens que cursam do primeiro ao terceiro ano do ensino médio e fazem parte de um contexto educacional que busca promover uma formação integral, alinhada às diretrizes dos Centros Educa Mais, que enfatizam a aprendizagem ativa, a autonomia e o protagonismo juvenil. A maioria desses estudantes vem de diferentes contextos socioeconômicos, muitos pertencentes a famílias de baixa renda e de bairros periféricos de Imperatriz. Assim, suas percepções sobre gênero e masculinidade são moldadas pelo ambiente escolar, pelos valores familiares e comunitários, bem como pelas interações nos meios digitais de comunicação, que desempenham papel significativo na formação de suas visões de mundo.

Conforme Erik H. Erikson (1968), a adolescência é uma fase crucial para a construção do senso de identidade, momento em que os jovens enfrentam o desafio de integrar suas experiências internas com as expectativas sociais — o que muitas vezes gera conflitos. No contexto escolar em tempo integral no interior do Maranhão, esse espaço configura-se como um lugar privilegiado de convivência que vai além do ensino formal,

promovendo interações sociais que influenciam diretamente a formação das subjetividades juvenis. Ao permanecerem na escola cinco dias por semana, em tempo integral, ela torna-se o principal espaço de contato desses jovens com o mundo exterior.

Nesse contexto, a experiência escolar não se limita à dimensão pedagógica, mas abrange também processos de socialização, pertencimento e construção de identidades. É a partir desse cotidiano que emergem formas diversas de expressão e resistência juvenil. Nessa direção, Evelina Dagnino (2004) observa que a juventude periférica — muito presente nas regiões Norte e Nordeste — desenvolve modos próprios de sociabilidade e resistência cultural, construindo identidades coletivas que dialogam com suas realidades locais e com a luta por reconhecimento social.

Esses jovens não são sujeitos passivos das desigualdades; ao contrário, como destaca Bourdieu (1996), mobilizam seus capitais culturais e sociais de modo estratégico. Segundo Stuart Hall (1997), a juventude deve ser entendida não apenas como uma categoria etária, mas como um campo de experiências culturais e sociais que variam conforme o contexto local, permeado por fatores como gênero, classe, raça e território. Nesse sentido, os jovens do interior do Maranhão vivenciam masculinidades e feminilidades em constante negociação, atravessadas por referências familiares, mas também em diálogo com outras influências resultantes de interações sociais diversas.

A escola em tempo integral proporciona um espaço de convivência mais amplo do que as escolas regulares, intensificando as interações entre os alunos e reforçando dinâmicas sociais que podem tanto reproduzir estereótipos de gênero quanto abrir caminhos para reflexões mais críticas. Entretanto, embora seja um espaço de possibilidades, a escola enfrenta desafios significativos no debate sobre gênero, diversidade e sexualidade, seja pela ausência de um currículo estruturado para essas questões, seja pela resistência de parte da comunidade escolar e familiar em fazer o debate acontecer (Louro, 2004).

### **Caminhos da pesquisa: Estratégias para ouvir**

A pesquisa investigou as percepções de jovens sobre desigualdade de gênero, violência contra a mulher e o papel dos homens no feminismo, com o objetivo de compreender como esses sujeitos negociam e ressignificam normas de gênero em um ambiente escolar que pode simultaneamente ser um espaço de transformação social ou de reprodução de desigualdades (Louro, 1997). Essa abordagem dialoga com Connell

(1995), que concebe as masculinidades como construções sociais situadas, constantemente negociadas e atravessadas por relações de poder.

A pesquisa integra o Projeto de Extensão Igualdade de Gênero e Diversidade na Escola, cujo objetivo é promover o debate sobre gênero e sexualidade no ensino básico. A relevância dessa proposta está na possibilidade de articular, em sala de aula, temas pertinentes à faixa etária dos estudantes — como autocuidado com o corpo, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis (IST), direitos reprodutivos —, além de fomentar discussões que podem auxiliar na prevenção de abuso sexual e assédio. Mais amplamente, o projeto se articula às metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, em especial àquelas voltadas para a igualdade de gênero. As intervenções do projeto na escola proporcionaram contato direto com o público estudantil, o que possibilitou a coleta de dados empíricos e a formulação desta pesquisa. A partir das estratégias aplicadas nas salas de aula, observamos resultados significativos que subsidiaram a análise das narrativas e práticas dos jovens sobre gênero, violência e feminismos.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada na observação participante das interações e discursos juvenis, em consonância com Maria Cecília de Souza Minayo (2012) e Uwe Flick (2009), que ressaltam o potencial dessa metodologia para explorar subjetividades e significados. A escolha metodológica permitiu captar a complexidade das narrativas juvenis, reconhecendo que o discurso é uma prática social situada (Norman Fairclough, 2001), marcada por disputas simbólicas e pela coexistência de elementos que reproduzem e tensionam normas hegemônicas de gênero.

A interlocução com os alunos ocorreu por meio de diferentes dinâmicas: *Dinâmica do Corpo, rodas de conversa e oficinas de desenho*. Conforme as estratégias metodológicas apontadas por Paulo Freire (1996), essas práticas favorecem um processo educativo dialógico, em que os sujeitos se tornam coautores do conhecimento produzido. Assim, foi possível analisar as percepções dos jovens sobre gênero, masculinidade e violência contra mulheres e meninas.

A *Dinâmica do Corpo* foi inspirada em metodologias participativas que, segundo Louro (1997), permitem problematizar as representações sociais sobre gênero ao deslocar o olhar dos alunos para a construção cultural dos corpos. Essa estratégia encontra respaldo em Joan W. Scott (1995), que entende o corpo como um campo de disputa simbólica, no qual se inscrevem e se reproduzem as relações de poder de gênero.

As *rodas de conversa*, conforme Silva, Sá e Pires (2014), constituem espaços horizontais de diálogo que possibilitam a expressão de vivências, percepções e saberes, além de favorecerem a construção coletiva de significados. No campo da educação e das pesquisas qualitativas, as rodas de conversa têm sido reconhecidas como instrumentos potentes para o levantamento de narrativas, especialmente quando o objetivo é compreender valores, crenças e representações sociais (Romeu Gomes *et al.*, 2014). Em consonância com Freire (1996), esse tipo de prática promove um diálogo problematizador, no qual o conhecimento se constrói na interação e na reflexão conjunta, permitindo que os participantes se reconheçam como sujeitos históricos e críticos.

As *oficinas de desenho*, de acordo com Carlos Rodrigues Brandão (2003), funcionam como recursos pedagógicos que ampliam a possibilidade de expressão, sobretudo em contextos em que a comunicação verbal pode ser limitada ou condicionada. Segundo Rosa Iavelberg (2006), o desenho, como linguagem visual, permite acessar conteúdos subjetivos e simbólicos que nem sempre emergem pela oralidade, revelando dimensões latentes das percepções dos participantes sobre gênero, masculinidade e violência contra as mulheres e meninas.

## **Narrativas em evidência**

A análise dos conteúdos produzidos com as metodologias acima descritas revelou que os alunos demonstram alguma compreensão sobre desigualdade de gênero e violência contra a mulher, reconhecendo a importância do papel masculino nessas questões. No entanto, as falas também mostraram forte presença de preconceitos e visões tradicionais, fruto da construção social acerca dos gêneros e da ausência de espaços consistentes de diálogo dentro da escola. Esses resultados reforçam a necessidade de ampliar o acesso a debates críticos sobre gênero e diversidade, possibilitando que os jovens construam perspectivas mais igualitárias e transformadoras em suas relações cotidianas.

A atividade denominada Dinâmica do Corpo teve como objetivo compreender as percepções dos alunos sobre corpo e corporeidade. Para o desenvolvimento da atividade, foram desenhados no quadro branco três contornos corporais: o primeiro identificado como “homem”; o segundo, como “mulher”; e o terceiro, denominado “ser humano”, representando um corpo sem marcação de gênero. No segundo momento, os alunos foram convidados a atribuir características aos corpos por meio de desenhos ou palavras. Eles foram receptivos à atividade, colaborando ativamente.

De forma geral, os elementos gráficos adicionados pelos alunos às representações corporais reforçam normas heteronormativas. Observou-se que o corpo denominado “ser humano” — aquele sem marcação de gênero — foi o menos explorado, evidenciando a dificuldade dos alunos em conceber um corpo que não performa dentro do padrão binário heteronormativo. Ao realizar a atividade, um dos alunos mencionou: “Eu coloquei que a mulher é frágil, porque as mulheres são mais delicadas”, opinião que demonstra a associação entre feminilidade e fragilidade. Outro aluno expressou uma visão binária sobre corpo e gênero ao afirmar: “O corpo ou é de homem ou é de mulher”, evidenciando dificuldades em conceber identidades para além do binarismo tradicional. Como aponta María Lugones (2008), essa lógica binária está enraizada no que ela chama de sistema moderno/colonial de gênero, estrutura que impõe classificações rígidas, hierárquicas e excludentes sobre os corpos, reforçando padrões de dominação e invisibilizando existências dissidentes.

O silêncio diante de um corpo que não revela marcas visíveis de gênero dentro do padrão binário pode assumir diferentes significados. Butler (2018) lembra que os corpos que escapam da norma binária desafiam as categorias fixas, provocando desconforto e até apagamento. Nesse contexto, o silêncio pode representar, por vezes, uma escolha consciente de não comentar ou rotular, como forma de evitar julgamentos e conflitos; em outras situações, decorre da ignorância ou da falta de repertório para lidar com corpos que escapam das classificações tradicionais. A observação em sala de aula revelou que os alunos demonstraram desconforto diante do corpo que “não era homem nem mulher”, reforçando a força normativa do binarismo de gênero e a dificuldade de reconhecimento das corporalidades dissidentes.

Em outro momento, realizou-se uma roda de conversa com o objetivo de captar as percepções dos alunos sobre ser homem e ser mulher na sociedade; as palavras escolhidas para nortear o debate foram “gênero” e “trabalho”. Os alunos trouxeram reflexões sobre a divisão do trabalho doméstico e a relação entre masculinidade e responsabilidade familiar. Um dos participantes declarou: “Eu não sou machista, ajudo minha mãe nas coisas de casa [...]. A minha mãe que lava a roupa de casa e faz comida, meu pai quase não ajuda porque fica no trabalho”. A afirmativa ilustra uma compreensão limitada sobre a divisão sexual do trabalho, em que a ajuda masculina é vista como excepcional e não como corresponsabilidade. O relato foi validado por muitos colegas, meninos e meninas, que também disseram “ajudar” nas tarefas de casa. A expressão “divisão das tarefas” ou “corresponsabilidade” não foi utilizada por eles na atividade.

A experiência revelou que a divisão sexual do trabalho constitui um marcador central das desigualdades de gênero, evidenciando como responsabilidades continuam sendo socialmente atribuídas de forma desigual a homens e mulheres. Observou-se também que o machismo é frequentemente compreendido de maneira superficial, sendo reduzido à ausência de violência explícita, o que invisibiliza suas dimensões simbólicas, estruturais e cotidianas nas relações entre os gêneros. O relato do aluno mostra uma percepção bastante comum acerca do trabalho doméstico: de que este não é um trabalho e que deve estar sob responsabilidade da mãe, enquanto o pai é isento por estar no trabalho. Como aponta Danièle Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho estrutura-se de forma hierárquica, atribuindo às mulheres as tarefas domésticas e de cuidado e aos homens o trabalho remunerado. Silvia Federici (2019) reforça que esse modelo não é natural, mas construído historicamente para manter a desigualdade de gênero. Assim, mesmo quando existe boa intenção, o aprendizado familiar pode reforçar papéis que associam masculinidade ao sustento e feminilidade ao cuidado.

Em outra atividade, explorou-se a percepção dos alunos sobre violência contra a mulher e os papéis masculinos, utilizando o desenho como principal linguagem expressiva. Em uma das produções, a figura principal era uma mulher-mãe gigante, acompanhada da seguinte explicação do autor: “Eu fiz essas mãos porque o homem usa normalmente para bater na mulher, a mesma mão que no início dava carinho”. Esse desenho e relato evidenciam um aspecto central da socialização masculina: o desejo de controle do masculino sobre o feminino. A mesma mão que acaricia pode ferir, mostrando que a agressão não é apenas física, mas também simbólica, atuando na manutenção das hierarquias de gênero. Como destaca Luziane Ponciano Gama (2023), compreender essa ambivalência é crucial para desconstruir padrões de masculinidade que legitimam a dominação sobre as mulheres. Ao reconhecer essa tensão entre afeto e violência, abre-se caminho para educar para relações não violentas.

A análise qualitativa das falas revelou questões profundas sobre preconceitos e estereótipos tradicionais enraizados, a exemplo da opinião de um aluno que afirmou: “Hoje em dia já existe muita igualdade entre homens e mulheres” e que “não sei se precisa de mais debate sobre isso”. A violência contra a mulher também surgiu como tema polêmico, com alguns estudantes afirmando que “nunca justificaria violência contra a mulher, mas que às vezes os homens seriam provocados”. Ambos os relatos evidenciam percepções comuns: a de que já existe igualdade de gênero e que debates sobre o tema

seriam desnecessários; e a que revitimiza as mulheres ao responsabilizá-las pela violência sofrida.

Segundo Gama (2023), a educação em gênero é fundamental para problematizar essas ideias, mostrando que a violência contra a mulher não é resultado de provocações isoladas, mas de padrões culturais e históricos que naturalizam o controle masculino. Reconhecer esses conflitos é um passo para construir uma consciência crítica, na qual respeito e igualdade não sejam apenas palavras, mas práticas cotidianas.

Sobre o papel dos homens na luta por igualdade de gênero, bell hooks salienta que:

[...] uma vez que os homens são os principais responsáveis pela preservação do sexismo e da opressão sexista, sua erradicação só será possível se os homens assumirem a tarefa de transformar a consciência masculina e a consciência da sociedade como um todo [...]. Os homens desempenham um papel primordial nesse jogo. Isso não significa que os homens estejam mais preparados para liderar o movimento feminista; significa que eles deveriam participar da luta de resistência tanto quanto as mulheres. Em particular, os homens têm uma enorme contribuição a dar à luta feminista com a transformação de seus pares. Se os homens mostrassem boa vontade para assumir seu papel na luta feminista, cumprindo as tarefas que se fizessem necessárias, as mulheres, em nome de sua missão revolucionária, deveriam reconhecê-los como companheiros de luta (hooks, 2019, p. 130).

Como observa bell hooks (2018), envolver os homens no debate sobre violência contra a mulher não significa culpabilizá-los, mas conscientizá-los sobre os privilégios e padrões culturais que reproduzem as desigualdades. Reconhecer essa dinâmica permite que eles assumam um papel ativo e responsável na construção de relações mais justas e igualitárias.

Ao discutir o papel dos homens na luta pela igualdade de gênero, muitos alunos concordaram com a opinião de um colega: “Parece que os homens são sempre vistos como culpados”, evidenciando como a influência familiar e social molda essa visão: “Minha mãe e minhas irmãs sempre dizem que os homens têm que mudar, mas nunca me explicam como”. Hooks (2018) destaca que é imprescindível discutir masculinidades e como elas têm sido historicamente entendidas dentro do movimento feminista, assim como incluir perspectivas críticas que desafiem e expandam essas definições para abranger as experiências diversas dos homens.

Bell hooks argumenta que:

Homens que lutam ativamente contra o sexismo ocupam um lugar importante no movimento feminista. São nossos companheiros. As feministas

reconheceram e apoiaram o trabalho de homens que se fazem responsáveis pelo combate à opressão sexista — por exemplo, no seu empenho para acabar com as agressões físicas. Feministas que não veem nenhum valor nessa participação precisam repensar e reexaminar o processo pelo qual a luta revolucionária avançou tanto. Os homens tendem a se envolver com o movimento feminista por conta da dor que as relações com as mulheres provocam neles. Normalmente, é uma mulher, amiga ou companheira, que lhe chama a atenção para os traços sexistas de seu comportamento (hooks, 2019, p. 128).

bell hooks argumenta que os homens podem e devem se envolver no feminismo e nas questões de gênero, pois a luta pela igualdade de gênero é uma necessidade de toda a sociedade. Essa percepção revela a necessidade de ampliar os espaços de reflexão crítica, desnaturalizar normas masculinas opressivas e incentivar modelos de masculinidade mais plurais, baseados na empatia, no respeito e na igualdade, com ampla participação de mulheres, homens, meninos e meninas.

### **A escola como aparelho normativo e os desafios do contexto neoconservador**

As atividades em sala de aula mostraram que as percepções dos alunos sobre igualdade de gênero, masculinidades e violência contra a mulher estão enraizadas em padrões heteronormativos e patriarcas, sendo uma reprodução dos modelos vividos na família e na escola — modelo que coaduna com a perspectiva da masculinidade hegemônica apontada por Connell (2003).

No que se refere ao espaço escolar, pode-se dizer que o currículo desempenha um papel fundamental na reprodução das normas de gênero e na construção das masculinidades sem perspectiva crítica. Para Louro (1997), a escola não é um espaço neutro de transmissão de conhecimento, mas um espaço político onde se ensina e aprende regras sobre o que significa ser homem e ser mulher na sociedade. O currículo, portanto, não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma ferramenta que pode tanto reforçar estereótipos quanto questioná-los.

Louro (1997) destaca que a escola age como um aparelho normativo que molda identidades de gênero, frequentemente de forma disciplinadora e excludente: “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (p. 57). Assim, ao selecionar determinados conteúdos e invisibilizar outros, a escola reforça modelos específicos de masculinidade e feminilidade. Além do currículo formal, Louro (1997) destaca o papel do currículo oculto — isto é, práticas cotidianas que reforçam normas de gênero mesmo sem constar nos documentos oficiais —, a exemplo da diferenciação na

cobrança de disciplina entre meninos e meninas, da naturalização da violência simbólica nos discursos e da separação de brincadeiras e atividades por gênero. Louro (1997) questiona se seria realmente “natural” que meninos e meninas se separem em atividades escolares ou escolham brinquedos distintos, destacando como essas práticas reforçam diferenças de gênero.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos em grupo e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? (Louro, 1997, p. 63-64)

Segundo a autora, a escola ensina a ser menino e a ser menina não apenas pelo que está escrito nos livros didáticos, mas por meio das relações cotidianas estabelecidas no ambiente escolar, familiar etc. (Louro, 1997).

A escassez de debates sobre gênero, diversidade e sexualidade nas escolas constitui uma lacuna significativa na formação dos estudantes. Esses temas são pouco explorados no ambiente escolar, seja por falta de espaço para discussão, seja por falta de preparo dos professores, ou por barreiras políticas e culturais que limitam a abordagem desse tema. Por isso, Louro (2004) nos diz que:

A escola não tem sido, historicamente, um espaço aberto à discussão sobre gênero e sexualidade. Na verdade, o silêncio ou a recusa em abordar tais temas revela o quanto essas questões são percebidas como perigosas, ameaçadoras, desestabilizadoras. E, justamente por isso, elas precisam ser tematizadas e discutidas com seriedade no cotidiano escolar (Louro, 2004, p. 40).

Nas instituições de ensino, a pouca ocorrência de disciplinas ou atividades voltadas especificamente para essas discussões resulta em um ensino que frequentemente reforça as normas tradicionais sobre gênero e sexualidade, ignorando toda a pluralidade de vivências dos estudantes — especialmente daqueles que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+. Contudo, as limitações na formação dos alunos são geradas por muitos fatores, sendo um deles a falta de formação continuada dos professores, que limita o preparo para lidar com as questões de gênero e diversidade em sala de aula. Louro (2004) argumenta que “não basta que a escola reconheça a existência de sexualidades e gêneros diversos; é preciso que os professores sejam preparados para lidar com essas diferenças de forma crítica e ética” (p. 52).

Na ausência de formação específica, muitos educadores transmitem conhecimentos superficiais ou evitam abordar temas relativos à diversidade. Tal lacuna colabora para a reprodução de preconceitos e estigmas: “as questões de gênero e sexualidade não podem ser tratadas como temas periféricos ou opcionais na formação docente, pois atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente as relações pedagógicas” (Louro, 1997, p. 38). A carência de debates sobre diversidade impacta o desenvolvimento social desses alunos, pois restringe a compreensão sobre as múltiplas identidades, expressões de gênero e formas de existência. Essa ausência de diálogo crítico pode levar os estudantes a reproduzirem visões limitadas e excludentes, dificultando a construção de relações baseadas no respeito às diferenças.

Portanto, Louro (2014) analisa o currículo como um espaço de poder, onde conteúdos são escolhidos ou excluídos segundo normas sociais — e isso afeta profundamente a formação dos alunos, pois a omissão de temas sobre diversidade limita a compreensão, promovendo uma sociedade menos inclusiva. A autora argumenta que desnaturalizar o gênero na escola é uma estratégia fundamental para ampliar os horizontes da educação e formar sujeitos menos aprisionados às normas que os definem (1997). Assim, a escola pode assumir um papel ativo na construção de uma sociedade mais igualitária, desde que esteja disposta a questionar a si mesma.

A ausência de espaços de discussão e reflexão sobre gênero e sexualidade, tanto na formação inicial quanto continuada de professores, faz com que muitos profissionais se sintam despreparados para lidar com situações que envolvem preconceito, discriminação e violência. Isso reforça a urgência de se repensar os currículos e as práticas formativas, incluindo essas temáticas como parte central do processo educativo (Louro, 2014, p. 34).

É fundamental reconhecer que as dificuldades enfrentadas na discussão sobre gênero e diversidade nas escolas transcendem a esfera pedagógica, estando profundamente enraizadas no avanço do neoconservadorismo no cenário político brasileiro. Como salientam David Paternotte e Roman Kuhar (2018), estamos diante de um projeto político organizado que elegeu a “ideologia de gênero” como seu principal inimigo simbólico, catalisando um movimento de reação aos avanços dos direitos humanos e da educação sexual nas escolas.

Esse contexto neoconservador manifesta-se por meio do que Berenice Corsetti (2019) denomina estratégia discursiva, responsável por construir um imaginário de suposta “doutrinação” de crianças e adolescentes, criando um clima de hostilidade que

inviabiliza o debate racional sobre temáticas de gênero, sexo e sexualidade. Na prática escolar, esse fenômeno se materializa em pressões sobre docentes, ameaças de processos disciplinares e, não raramente, na implementação de leis municipais e estaduais que proíbem explicitamente a discussão de gênero nas escolas, conforme documentado por Cláudia Vianna e Alexandre Bortolini (2020).

A atuação desses grupos organizados, muitas vezes vinculados a correntes religiosas fundamentalistas, conforme o que Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017) caracterizam como uma “política do afeto”, que mobiliza sentimentos de medo e insegurança nos pais e na comunidade escolar. Essa estratégia tem se mostrado particularmente eficaz em criminalizar práticas pedagógicas que buscam problematizar as normas de gênero e sexualidade, criando um ambiente de autocensura entre educadores e gestão escolar.

Neste cenário, as resistências à implementação de discussões críticas sobre diversidade não podem ser compreendidas como mero conservadorismo individual, mas como resultado de uma articulação política nacional e transnacional que encontra ressonância em setores significativos da sociedade. Como demonstra Corsetti (2019), o resultado imediato tem sido o esvaziamento dos planos pedagógicos, a retirada de referências à diversidade sexual e de gênero dos materiais didáticos e o recuo nas formações continuadas de professores sobre essas temáticas.

Assim, o projeto neoconservador configura-se como um obstáculo estrutural à consolidação de uma educação que problematize criticamente as normas de gênero e possibilite a construção de masculinidades não opressivas. Superar esses desafios exige, portanto, não apenas competência técnico-pedagógica, mas também compreensão dessas dinâmicas políticas mais amplas, além do desenvolvimento de estratégias de resistência adequadas a este novo contexto de embates culturais.

### **Considerações Finais**

A análise das percepções dos alunos sobre desigualdade de gênero e violência contra a mulher, com foco no papel dos homens, revelou a persistência de normas rigidamente construídas no processo de socialização dos adolescentes, configurando uma forma de ser homem pautada na diferença daquilo que é ser mulher. A masculinidade pode ser compreendida como um conjunto de performances socialmente reiteradas que, ao longo do tempo, consolidam padrões de domínio, repressão emocional e resistência à vulnerabilidade. Nesse contexto, as masculinidades que se afastam do modelo

hegemônico — ou que incorporam traços de sensibilidade, cuidado e expressões de afeto — são frequentemente interpretadas como sinais de fragilidade ou insegurança masculina, evidenciando a força normativa do ideal de virilidade e o controle simbólico que ele exerce sobre os sujeitos.

Fortalecer o debate escolar e criar espaços seguros para a discussão de gênero e diversidade constituem caminhos essenciais para transformar as relações sociais e construir um futuro mais equitativo. A pesquisa evidencia a necessidade de uma educação inclusiva e sensível às questões de gênero, capaz de favorecer entre os estudantes um olhar crítico sobre normas de masculinidade e feminilidade em seus cotidianos. A participação ativa dos homens na luta feminista é fundamental para o desmantelamento do sexismo, para que crianças e adolescentes homens cresçam com menos preconceitos em relação às questões de gênero e sexualidade. Conclui-se que a desconstrução das masculinidades hegemônicas, articulada ao fortalecimento de práticas educativas críticas e inclusivas, constitui um caminho indispensável para enfrentar as desigualdades de gênero no espaço escolar e na sociedade

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. (Routledge, Champman & Hall, Inc., 1990).
- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2023. p. 1
- CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.
- CONNELL, Robert. **Masculinidades**. Ciudad de México: UNAM/PUEG, 2003.
- CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”. **Revista Estudos Feministas**, CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013.
- CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**. 23(4), 774-784, 2019.
- DAGNINO, Evelina. **Sociabilidade e redes sociais**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

- ERIKSON, Erik H. **Identity: Youth and Crisis**. New York: Norton, 1968.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e lutas feministas. São Paulo: Elefante, 2019.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMA, Luziane Ponciano. **Em casa foi pior**: experiências e narrativas de mulheres vítimas de violência durante a pandemia de Covid-19 em Imperatriz-MA. 2023. 186 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.
- GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.
- GOMES, Romeu; SILVA, Cristiane de Souza; NOGUEIRA, Maria Inês; FRANÇA, Ivanise. **Rodas de conversa**: uma estratégia para a coleta de dados qualitativos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. São Paulo: Loyola, 1997.
- HOOKS, Bell. **A vontade de mudar**: homens, masculinidade e amor. Tradução Ayodele e Ezequias Jagge. Rio de Janeiro: Coletivo Nuvem Negra (2018).
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: Da margem ao centro. Editora Perspectiva SA, 2019.
- HALBERSTAM, Judith. **Female Masculinity**. Editorial EGALES, S.L. Diciembre, 2008. Cervantes, Barcelona. Hortaleza, Madrid. [www.editorialegales.com](http://www.editorialegales.com).
- IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- JOCA, Alexandre Martins. **Levados por anjos**: modos de vida, educação e sexualidades juvenis. 2013. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- JOCA, Alexandre Martins. **Masculinidades juvenis e práticas escolares**: disputas e resistências no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2018.
- KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle; LABORIE, Françoise; SENOTIER, Hélène (orgs.). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e Gênero.** In. HOLANDA, Heloisa B. Pensamento feminsita hoje, perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MISKOLCI, Richard. CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**. 2017. 32(3), 725-748. <https://doi.org/10.1590/s010269922017.3203008>

MORGAN, D. **Grupo focal como pesquisa qualitativa.** Métodos de Pesquisa Qualitativa Series.16. London: Sage Publications, 1997.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, dez. 2018.

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

SILVA, L. F.; SÁ, M. C.; PIRES, V. F. “A roda de conversa como espaço de educação popular em saúde”. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da Masculinidade: Uma Crítica à Identidade de Gênero e à Literatura Masculinista. **Psicologia ciência e profissão**, 2006, 26 (1), 118-131.

SOUZA, Carla M. de. **História, História Oral e os Historiadores.** Histórica, Porto Alegre, n. 6,2002.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, 46, 2020, e221756.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em setembro de 2025.