



***MASCULINIDADE TÓXICA EM CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES HOMENS
DO ENSINO MÉDIO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA***

***MASCULINIDAD TÓXICA EN CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES HOMBRES
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA***

***TOXIC MASCULINITY IN THE CONCEPTIONS OF MALE SECONDARY
EDUCATION STUDENTS: A PEDAGOGICAL PRACTICE***

Eduardo dos Santos Henrique¹

Gabriela da Silva²

RESUMO

A legitimação da masculinidade tóxica causa efeitos destrutivos na sociedade, pois atua como instrumento de repressão voltado ao poder atribuído aos homens que ocupam uma posição hegemônica na hierarquia social de gênero. Objetiva-se analisar interações de estudantes autodeclarados homens, durante uma prática pedagógica sobre masculinidade tóxica, aplicada com turmas de segunda série do Ensino Médio de uma escola pública localizada na região Sul de Santa Catarina. A metodologia é a da pesquisa-ação. Empregaram-se lentes teóricas decoloniais, pós-coloniais, críticas, feministas e do Sul global para analisar respostas a uma atividade sobre sentimentos provocados por frases que retratam características da masculinidade tóxica, além de posicionamentos sobre a temática. Os participantes se opuseram ao conteúdo das frases, evidenciando discordâncias com esse modelo de masculinidade. Isso foi percebido de forma mais proeminente entre os sujeitos que representam marcadores não hegemônicos de identidade de gênero, orientação sexual e raça/cor.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidade tóxica. Ensino Médio. Pesquisa-ação. Prática pedagógica.

RESUMEN

La legitimación de la masculinidad tóxica genera efectos destructivos en la sociedad, ya que actúa como un instrumento de represión dirigido al poder atribuido a los hombres que ocupan una posición hegemónica en la jerarquía social de género. El objetivo es analizar las interacciones de estudiantes que se autodeclaran hombres durante una práctica pedagógica sobre masculinidad tóxica, aplicada en clases de segundo año de la Enseñanza

¹ Mestre em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Media en una escuela pública ubicada en la región Sur de Santa Catarina, Brasil. La metodología es la investigación-acción. Se emplearon lentes teóricas decoloniales, poscoloniales, críticas, feministas y del Sur global para analizar respuestas a una actividad sobre sentimientos provocados por frases que retratan características de la masculinidad tóxica, así como los posicionamientos sobre la temática. Los participantes se opusieron al contenido de las frases, evidenciando desacuerdo con este modelo de masculinidad. Esta oposición se observó de forma más destacada entre los sujetos que representan marcadores no hegemónicos de identidad de género, orientación sexual y raza/color.

PALABRAS-CLAVE: Masculinidad tóxica. Educación secundaria. Investigación-acción. Práctica pedagógica.

ABSTRACT

The legitimation of toxic masculinity produces destructive effects in society, as it functions as an instrument of repression directed toward the power attributed to men who occupy a hegemonic position in the social gender hierarchy. The objective is to analyze the interactions of self-identified male students during a pedagogical practice on toxic masculinity, carried out with second-year high school classes in a public school located in the southern region of Santa Catarina, Brazil. The methodology is action research. Decolonial, postcolonial, critical, feminist, and Global South theoretical perspectives were employed to analyze responses to an activity about feelings evoked by phrases that portray characteristics of toxic masculinity, as well as students' positions on the topic. The participants opposed the content of the phrases, showing disagreement with this model of masculinity. This opposition was perceived more prominently among those representing non-hegemonic markers of gender identity, sexual orientation, and race/color.

KEYWORDS: Toxic masculinity. High school. Action-research. Pedagogical practice.

* * *

De red pills a coaches masculinistas calvos, acompanhamos os feitos lastimáveis da masculinidade tóxica dia após dia.

Bebel Abreu, Carol Ito e Helô D'Angelo (2023)

Introdução

Denominamos masculinidades os modos diversos de se viver, expressar e compreender o que significa “ser homem” em uma determinada cultura, época ou sociedade. Dessa forma, as masculinidades não são determinadas apenas por fatores biológicos (como o sexo masculino), mas por valores, normas e expectativas que determinados contextos impõem ou associam ao que se espera dos homens, como, por exemplo, força, racionalidade e liderança.

As masculinidades não são naturais nem imutáveis. Elas são elaborações sociais, e algumas formas ganham hegemonia em determinados contextos, sendo assim “naturalizadas”. De acordo com Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013), em uma

cultura é comum que exista uma forma dominante de masculinidade, que ocupa o topo da hierarquia de gênero. Trata-se da masculinidade hegemônica, geralmente associada a poder, autoridade, virilidade e controle, atributos típicos do patriarcado.

A depender de contextos históricos e regionais em que se manifesta, a masculinidade hegemônica ainda pode reforçar desigualdades e violências, especialmente em relação a mulheres, pessoas LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outras identidades sexuais e de gênero) e outros homens que não se enquadram nesse modelo, como os racializados e os incapacitados.

O conceito de masculinidade hegemônica foi herdado por Mara Viveros Vigoya (2018) que mostra que, na América Latina, essa hegemonia é uma herança colonial sexista, racista e imposta por um sistema de dominação eurocêntrico. Assim como Connell e Messerschmidt (2013), a autora rejeita a ideia de uma masculinidade homogênea e propõe que as masculinidades são produções sociais localizadas, diversas e desiguais.

A interseccionalidade é um conceito central para Vigoya (2018), empregado para mostrar que raça, classe, gênero e sexualidade não operam isoladamente, mas de forma entrelaçada na construção de masculinidades. Dessa forma, a autora destaca que homens brancos, negros, mestiços, heterossexuais, gays, ricos, pobres etc. vivem experiências sociais distintas de masculinidade, que podem estar marcadas tanto por privilégios quanto por subalternidade.

De acordo com Vigoya (2018), nem todos os homens são igualmente privilegiados, mas há privilégios masculinos estruturais que muitos usufruem, mesmo que estejam em posição de subalternidade em outros eixos (como raça, sexualidade ou classe). Além disso, a autora argumenta que certas masculinidades (especialmente negras, indígenas, periféricas e dissidentes da cis-heterossexualidade) são marcadas por opressões e exclusão, mas ainda podem reproduzir formas machistas de dominação.

Num mundo ocidentalizado, ensina bell hooks (2022), a compreensão do patriarcado requer a análise das dinâmicas de exploração e dominação historicamente constituídas e reiteradas no tecido social. Dessa forma, uma análise contemporânea do machismo não pode prescindir do reconhecimento de que sua lógica de poder também se sustenta em fundamentos do capitalismo (sobretudo em sua versão neoliberal, autoritária e conservadora), na cis-heterossexualidade e na branquitude.

Pode-se dizer que essas conceituações em torno das masculinidades se conectam à ideia de uma masculinidade considerada tóxica. Nesse sentido, Rafael Baptista (2019)

afirma que certos aspectos da masculinidade hegemônica têm efeitos socialmente destrutivos, pois funcionam como instrumentos de repressão voltados à legitimação do poder atribuído aos homens que ocupam essa posição. Entre esses mecanismos estão práticas culturalmente aceitas e até valorizadas em nossa sociedade, como a misoginia, a homofobia, o racismo, a ganância e a dominação violenta.

Esses dispositivos, no entanto, não afetam apenas as mulheres, mas também atuam contra os próprios homens, reforçando a hierarquia e assegurando a posição de domínio do grupo hegemônico (Connell; Messerschmidt, 2013; Vigoya, 2018; hooks, 2022). Como visto, essa vertente tóxica da dominação masculina impacta o cotidiano e, inclusive, costuma influenciar a maneira como experienciamos as relações interpessoais.

No campo das histórias em quadrinhos (HQs), a obra *Boy dodói*, organizada pelas quadrinistas Bebel Abreu, Carol Ito e Helô D'Angelo (2023), narra episódios de machismo vivenciados cotidianamente por mulheres e pessoas não binárias de diversas regiões do Brasil. Para as artistas, a masculinidade tóxica pode ser representada por “[...] aquele homem adoecido pelo patriarcado, que reproduz atitudes ligadas à manipulação, irresponsabilidade afetiva, falta de honestidade, egocentrismo, [...] entre outros comportamentos que causam sofrimento a quem se relaciona com ele” (Abreu; Ito; D'Angelo, 2023, p. 9). Além disso, segundo as autoras, a masculinidade tóxica em nada tem a ver com adoecimento mental. Trata-se sim do movimento de manutenção de uma supremacia masculina, própria do modelo patriarcal, por meio da ausência ou negação de afetividade.

Esse movimento também provoca uma discussão em torno de possibilidades de transformação de masculinidades tóxicas, autoritárias e excludentes em formas mais plurais, inclusivas e empáticas de entender-se como homem. Sobre isso, Connell e Messerschmidt (2013, p. 245), afirmam que “talvez fosse possível que uma maneira de ser homem mais humana, menos opressiva, pudesse se tornar hegemônica como parte de um processo que levaria à abolição das hierarquias de gênero”. Em sentido similar, hooks (2022) defende uma transformação dessa masculinidade tradicional em um modelo mais saudável, igualitário e que permita aos homens cultivar amor, autoconsciência e relações afetivas saudáveis.

Os postulados de Paulo Freire (2019) e bell hooks (2013) ensinam que a educação escolar pode se configurar como espaço privilegiado para esse processo, desde que se criem condições para o diálogo, a reflexão crítica e a desconstrução de padrões opressores. Nessa perspectiva, a escola, ao articular saberes, vivências e relações

interpessoais, é compreendida como o ambiente ideal para educar os sujeitos a experienciarem suas masculinidades de maneira menos rígida, mais diversa e humana.

Reconhecemos os inúmeros entraves morais e religiosos que se destinam a impossibilitar práticas pedagógicas sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Na última década, a educação tem sido marcada pela implementação de agendas neoliberais alinhadas a pautas fundamentalistas. Em conformidade com Eduardo Henrique, Luciano Rocha e Ediane Silva (2024), ainda que diante de tensões geradas pela presença de grupos que subvertem as normas hegemônicas, as instituições vêm optando pelo silenciamento frente a esses temas.

No entanto, mesmo com o patrulhamento ideológico que intimida profissionais da educação, restringem discussões sobre assuntos ligados à educação sexual e relegam esses conteúdos a momentos facultativos da formação, como as “trilhas de aprofundamento”, as diretrizes contemporâneas não apagam por completo as possibilidades de se questionar as hierarquias de gênero (Brasil, 2018; Santa Catarina, 2021). Diante disso, a pergunta que norteia este estudo é: quais conhecimentos sobre masculinidade tóxica podem ser (re)produzidos por estudantes durante uma prática pedagógica sobre concepções de gênero e sexualidade?

Este artigo tem o objetivo de analisar as interações entre estudantes autodeclarados homens, durante uma prática pedagógica sobre masculinidade tóxica, desenvolvida com turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada na região Sul de Santa Catarina. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, em nível de mestrado em Educação, que adotou o método da pesquisa-ação para dialogar com os alunos sobre os significados que atribuem às masculinidades. Dentre os participantes havia uma pluralidade masculina que abarcou rapazes de diferentes identidades de gênero, orientações sexuais, raça/cor e condições econômicas que, por si só, implicam distintas visões de mundo.

A discussão foi mobilizada através de reflexões em torno dos conceitos de masculinidade hegemônica, masculinidade tóxica e interseccionalidade, operados a partir de perspectivas decoloniais, pós-coloniais, críticas, feministas e do Sul global. As interações durante a prática pedagógica permitiram observar que a maioria dos sujeitos alinha-se às propostas de transformação desse projeto hegemônico, autoritário, violento, e desigual de masculinidade.

Além desta introdução, este artigo está dividido em outras três seções. Na próxima, apresentamos detalhes sobre a pesquisa que originou esta escrita, bem como relatamos os

procedimentos metodológicos adotados na aplicação da prática pedagógica com os participantes. Posteriormente, discutimos os resultados alcançados a partir da dialogicidade em sala de aula. Por fim, nas considerações finais, além de uma retomada sintética do objetivo e do problema de pesquisa, são apresentadas lacunas, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

Pesquisa-ação: desvendando concepções de gênero e sexualidade de estudantes do Ensino Médio

A pesquisa-ação configura-se simultaneamente como uma estratégia investigativa e uma prática voltada à transformação da realidade, em que o próprio ato de pesquisar se constitui como forma de ação. Essa metodologia demanda uma relação dialógica e colaborativa entre pesquisadores e participantes, promovendo aprendizado mútuo ao longo do processo. Para Adelina Baldissera (2001), os participantes deixam de ocupar uma posição passiva e passam a ser reconhecidos como sujeitos ativos na produção do conhecimento e na ressignificação de suas experiências cotidianas.

Uma pesquisa ação caracteriza-se, principalmente, por sua versatilidade. Segundo Cicilia Peruzzo (2017), não há um formato único para a pesquisa-ação. Em algumas experiências, a participação pode ser mais intensa e coletiva, já em outras, o direcionamento por parte do pesquisador pode ser mais acentuado. Ainda assim, a autora ressalta a importância de promover uma reflexão crítica contínua sobre as práticas do grupo, incentivando o autoconhecimento e a busca conjunta por soluções diante dos desafios enfrentados.

A coleta de dados foi realizada em 2023, em uma escola pública de Educação Básica pertencente à rede estadual, localizada em um bairro periférico do município de Tubarão, no Sul de Santa Catarina. Para fins de anonimato, a instituição é referida neste estudo como Escola da Masculinidade em Flor (EMF). No período em que a pesquisa foi desenvolvida, a escola atendia a 1.023 estudantes, distribuídos em 36 turmas, nos turnos matutino, vespertino e noturno, abrangendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Reconhecida como um centro educacional que acolhe alunos provenientes tanto de zonas rurais quanto urbanas da região, a EMF apresenta uma expressiva diversidade em termos de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social. Essa heterogeneidade é particularmente visível no Ensino Médio, etapa oferecida exclusivamente por essa unidade escolar em um raio aproximado de seis quilômetros.

A pesquisa foi conduzida a partir da experiência docente de um dos autores deste artigo, que atuou durante aproximadamente cinco anos no componente curricular Língua Portuguesa, no Ensino Médio da EMF. Essa vivência profissional possibilitou perceber, por meio de diálogos promovidos em sala de aula, a ausência de um espaço destinado à educação sexual no currículo escolar, uma demanda frequentemente expressa pelos próprios estudantes. Tal ausência evidenciou outras questões presentes no cotidiano institucional, como manifestações de machismo, racismo e LGBTfobias, as quais acabam por perpetuar estruturas de poder associadas à masculinidade hegemônica.

Em conformidade com as diretrizes legais, a partir de 2022 a EMF iniciou a implementação progressiva do Novo Ensino Médio (NEM). Essa reformulação propôs, ao menos em teoria, uma estrutura curricular mais flexível, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e introduziu a possibilidade de os estudantes fazerem escolhas voltadas às áreas do conhecimento e à formação técnica e profissional (Brasil, 2018). Nesse contexto, o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), documento de referência para as instituições da rede estadual, orienta a composição dos itinerários formativos por meio de trilhas de aprofundamento (Santa Catarina, 2021).

Com o intuito de promover uma aproximação entre o currículo e as vivências dos estudantes e abordar temas contemporâneos e locais que impactam diretamente suas realidades, as trilhas de aprofundamento possibilitam a integração entre diferentes áreas do saber, favorecendo uma perspectiva interdisciplinar sobre assuntos específicos (Santa Catarina, 2021). Ao final do ano letivo de 2022, a gestão da EMF realizou uma enquete junto aos estudantes da 1^a série do Ensino Médio, convidando-os a indicarem os percursos formativos que gostariam de cursar no ano seguinte. Dentre as opções mais votadas, destacou-se a trilha *Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros*.

A trilha em questão propõe uma abordagem ampla e integrada sobre a saúde na juventude, contemplando dimensões consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, como o uso de tecnologias, os aspectos socioemocionais e a vivência da sexualidade. Essa trilha de aprofundamento divide-se em quatro unidades curriculares, uma delas intitulada *Sexualidade e Saúde*. Essa unidade curricular preconiza:

[...] objetos do conhecimento que visam a contribuir com o aprofundamento do conhecimento de si, do seu corpo, da sua relação com o outro e com atitudes de respeito ao outro. [...] A sexualidade precisa ser um tema discutido de forma inter e transdisciplinar, superando uma visão biologicista do assunto. Deve-se buscar a

compreensão da emergência do preconceito e da violência sexual e de gênero no ambiente escolar e social (Santa Catarina, 2021, p. 167).

Com base nessa proposta, percebeu-se que a EMF poderia oferecer espaços de diálogo sobre educação sexual ancorados em princípios teóricos e políticos capazes de promover o respeito à diversidade e à diferença, como defende Jimena Furlani (2011). Por conseguinte, os planejamentos ocorreram de maneira interdisciplinar, a fim de levar o corpo discente a entender, de forma integrada, os fenômenos que envolvem as desigualdades de gênero e sexualidade no cotidiano escolar e na sociedade como um todo. Entre as habilidades previstas para serem desenvolvidas na unidade *Sexualidade e Saúde*, destacam-se:

Reconhecer e refletir sobre a construção dos papéis sociais de Gênero. Conhecer a sexualidade em diferentes tempos, costumes e sociedades. Analisar e interpretar as diferentes linguagens contemporâneas que abordam questões relacionadas ao corpo, à estética e à sexualidade humana. Compreender as causas da violência sexual e de gênero [...] (Santa Catarina, 2021, p. 170).

O objetivo geral desta pesquisa-ação era compreender, por meio de práticas pedagógicas, as concepções dos estudantes sobre a masculinidade hegemônica constituída socioculturalmente na contemporaneidade. Para alcançá-lo, foram desenvolvidas cinco práticas pedagógicas fundamentadas nas diretrizes do CBTC, mais especificamente na trilha de aprofundamento *Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros*. As ações foram direcionadas às cinco turmas³ de 2^a série do Ensino Médio da EMF, que, à época, reuniam 108 estudantes. As atividades ocorreram semanalmente no contexto das aulas de Língua Portuguesa vinculadas à trilha, com duração de 45 minutos cada.

As interações dos participantes durante as atividades foram registradas por meio de diferentes recursos, como gravador de voz, diário de bordo e câmera fotográfica, sendo as narrativas posteriormente transcritas para análise. Como destaca Peruzzo (2017), a pesquisa-ação pode, além da observação direta, incorporar técnicas complementares para a obtenção de dados. Nesse sentido, os estudantes também foram convidados a elaborar relatos sobre suas trajetórias pessoais e experiências escolares, ressaltando episódios que julgassem significativos para que os pesquisadores pudessem conhecê-los de maneira mais aprofundada.

³ Três no período matutino, uma no vespertino e uma no noturno.

Antes do início das práticas pedagógicas, foram realizados encontros preliminares com a comunidade escolar, nos quais o desenho da pesquisa foi apresentado, incluindo seus objetivos, possíveis riscos e benefícios. Com a autorização formal da direção da EMF e o aval do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP)⁴, iniciou-se o processo de seleção dos participantes com base no critério de inclusão: alunos regularmente matriculados na 2^a série do Ensino Médio que se autodeclarassem homens, conforme indicado em um questionário sócio identitário (*Google forms*) enviado.

Ao todo, 22 estudantes manifestaram interesse e concordaram em participar. Considerando que a maioria era menor de idade, foi necessário obter, além do consentimento dos próprios alunos, o assentimento formal de seus pais e/ou responsáveis legais. O questionário aplicado para delinear o perfil identitário dos participantes revelou a predominância hegemônica de estudantes cisgêneros (65%), heterossexuais (65%), brancos (70%) e cristãos (65%). Entre eles, destacam-se Alecrim (16 anos), Alisson (17 anos), Delfino (16 anos) e Cinerária (16 anos).

No entanto, o grupo também é composto por sujeitos que apresentam identidades dissidentes em relação à norma hegemônica, o que evidencia a diversidade presente na EMF e possibilita refletir sobre masculinidades marginalizadas. Nesse conjunto, encontram-se Antúrio (18 anos, cisgênero, heterossexual e negro), Jacinto (17 anos, cisgênero, homossexual e branco), Cosmos (17 anos, cisgênero, bissexual e branco) e Gêranio (18 anos, transgênero, heterossexual e pardo).

Foram esses os participantes que contribuíram de forma mais contundente com este recorte da pesquisa. Seus nomes foram substituídos por pseudônimos inspirados em flores, escolha simbólica que remete, no imaginário ocidental, a atributos culturalmente associados à feminilidade, como a delicadeza e a beleza. No entanto, é importante destacar que essa associação não é universal: diferentes culturas atribuem às flores significados múltiplos, que nem sempre estão ligados ao feminino.

O experimento iniciou com a projeção, na lousa, de um *slide* com dez frases que expressam estereótipos tóxicos validados pela cis-heteronormatividade associada à masculinidade hegemônica. Elas foram elaboradas a partir da leitura da reportagem de María Villodres (2019), que evidencia normas sociais e situações cotidianas em que a noção de masculino exerce impactos danosos sobre o tecido social. As frases eram as seguintes:

⁴ Parecer 6.230.043.

1. Homem não chora.
2. Homem não usa cor-de-rosa.
3. Sexo é coisa de macho. Só o homem gosta de sexo.
4. Brincar de boneca é coisa de menina.
5. Homem não faz serviço doméstico, isso é coisa de mulher.
6. Homem não cuida da aparência e da higiene, isso é coisa de mulher.
7. Se você andar com um *gay*, você se tornará um *gay*.
8. Macho de verdade não vai ao médico.
9. O chefe de família é o homem. Ele que sustenta a casa.
10. Um homem de verdade não acha outro homem bonito, isso é coisa de *gay*.

Cada estudante também recebeu uma ficha (*quadro 1*) contendo uma lista de sentimentos, com a possibilidade de assinalá-los. Os sentimentos incluíam: “concordância”, “normalidade”, “indiferença”, “que está certo”, “que está errado”, “rejeição”, “indignação”, “injustiça”, “aflição” e “discordância”. Cada sujeito poderia, ainda, acrescentar sentimentos, escrevendo-os no verso da folha. Não havia obrigatoriedade de identificar-se na ficha.

QUADRO 1: Ficha utilizada para a resolução da atividade

Para cada frase projetada no quadro, há uma lista de sentimentos e sensações que só você pode descrever!

*Não haverá identificação, então seja honesto com seus sentimentos.

*Pode escolher mais de uma alternativa.

*Caso as frases lhes causem outros sentimentos, você poderá escrever no verso desta ficha, junto com o número da frase. Por exemplo: “frase 1: vergonha” e “Frase 6: medo”.

A frase 1 causou o sentimento de:	A frase 2 causou o sentimento de:	A frase 3 causou o sentimento de:	A frase 4 causou o sentimento de:	A frase 5 causou o sentimento de:
<input type="checkbox"/> concordância <input type="checkbox"/> normalidade <input type="checkbox"/> indiferença <input type="checkbox"/> que está certo <input type="checkbox"/> que está errado <input type="checkbox"/> rejeição <input type="checkbox"/> indignação <input type="checkbox"/> injustiça <input type="checkbox"/> aflição <input type="checkbox"/> discordância	<input type="checkbox"/> concordância <input type="checkbox"/> normalidade <input type="checkbox"/> indiferença <input type="checkbox"/> que está certo <input type="checkbox"/> que está errado <input type="checkbox"/> rejeição <input type="checkbox"/> indignação <input type="checkbox"/> injustiça <input type="checkbox"/> aflição <input type="checkbox"/> discordância	<input type="checkbox"/> concordância <input type="checkbox"/> normalidade <input type="checkbox"/> indiferença <input type="checkbox"/> que está certo <input type="checkbox"/> que está errado <input type="checkbox"/> rejeição <input type="checkbox"/> indignação <input type="checkbox"/> injustiça <input type="checkbox"/> aflição <input type="checkbox"/> discordância	<input type="checkbox"/> concordância <input type="checkbox"/> normalidade <input type="checkbox"/> indiferença <input type="checkbox"/> que está certo <input type="checkbox"/> que está errado <input type="checkbox"/> rejeição <input type="checkbox"/> indignação <input type="checkbox"/> injustiça <input type="checkbox"/> aflição <input type="checkbox"/> discordância	<input type="checkbox"/> concordância <input type="checkbox"/> normalidade <input type="checkbox"/> indiferença <input type="checkbox"/> que está certo <input type="checkbox"/> que está errado <input type="checkbox"/> rejeição <input type="checkbox"/> indignação <input type="checkbox"/> injustiça <input type="checkbox"/> aflição <input type="checkbox"/> discordância
A frase 6 causou o sentimento de:	A frase 7 causou o sentimento de:	A frase 8 causou o sentimento de:	A frase 9 causou o sentimento de:	A frase 10 causou o sentimento de:
<input type="checkbox"/> concordância	<input type="checkbox"/> concordância	<input type="checkbox"/> concordância	<input type="checkbox"/> concordância	

○ normalidade	○ normalidade	○ normalidade	○ normalidade	○ concordância
○ indiferença	○ indiferença	○ indiferença	○ indiferença	○ normalidade
○ que está certo	○ indiferença			
○ que está	○ que está	○ que está	○ que está	○ que está certo
errado	errado	errado	errado	○ que está
○ rejeição	○ rejeição	○ rejeição	○ rejeição	errado
○ indignação	○ indignação	○ indignação	○ indignação	○ rejeição
○ injustiça	○ injustiça	○ injustiça	○ injustiça	○ indignação
○ aflição	○ aflição	○ aflição	○ aflição	○ injustiça
○ discordância	○ discordância	○ discordância	○ discordância	○ aflição
				○ discordância

Fonte: Os autores, 2025.

As respostas contribuíram para a compreensão de sentidos atribuídos às masculinidades na contemporaneidade à medida que possibilitaram situar a proximidade e/ou distanciamento dos participantes em relação a algumas práticas sociais consideradas próprias da masculinidade tóxica. O *quadro 2* apresenta os resultados quantitativos em relação ao número de vezes que cada sentimento foi assinalado em cada uma das frases.

QUADRO 2: Quantidade de vezes que cada sentimento foi assinalado em cada frase

Sentimento	Frase (F)									
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Concordância	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1
Normalidade	1	2	0	2	0	2	1	0	4	4
Indiferença	4	6	1	4	1	1	3	3	4	4
Que está certo	1	0	1	2	0	0	1	0	0	1
Que está errado	10	12	14	9	12	12	12	13	5	10
Rejeição	2	4	2	3	3	2	4	2	9	3
Indignação	7	6	4	7	10	9	6	11	9	6
Injustiça	4	4	5	4	7	1	5	3	8	5
Aflição	1	0	2	1	2	2	0	2	2	1
Discordância	9	11	13	9	13	14	14	15	10	14

Fonte: Os autores, 2025.

Os dados apresentados no *quadro 2* revelam uma tendência de rejeição às frases que representam a masculinidade tóxica. A predominância das respostas “que está errado” e “discordância” em todas as frases indica que os estudantes demonstraram, em sua maioria, distanciamento crítico dessas normas e expectativas sociais. Esse resultado sugere que há, entre os participantes, algum grau de consciência sobre os efeitos nocivos dessas representações, principalmente se encaradas como hegemônicas, apontando possibilidades de ressignificação de suas identidades de gênero.

Do ponto de vista da pesquisa, esse achado é relevante, pois contradiz a ideia (senso comum) de uma adesão automática e naturalizada dos jovens às normas tradicionais da masculinidade. Ao expressarem sentimentos como indignação, injustiça e rejeição, os estudantes evidenciaram fissuras no modelo dominante e abriram espaço para a construção de outras formas de ser homem, mais sensíveis e críticas. Logo, a atividade funcionou não apenas como ferramenta diagnóstica, mas também como provocação pedagógica, instigando reflexões sobre a desconstrução de comportamentos normativos impostos pela cis-heteronormatividade.

A decolonialidade propõe que o conhecimento se enraíze nas experiências de grupos historicamente marginalizados por projetos hegemônicos de poder (hooks, 2013; Vigoya, 2018; Freire, 2019). Nessa direção, o estudo focaliza as concepções de gênero e sexualidade de estudantes de uma escola pública, recorte que expressa dimensões de classe e se alinha ao princípio decolonial. Somam-se a isso atributos não hegemônicos de gênero, sexualidade e raça/cor expressos nos e pelos participantes. Nessa perspectiva, considerando que as masculinidades são construções históricas atravessadas por múltiplos marcadores sociais da diferença, a análise foi orientada por uma perspectiva interseccional (Vigoya, 2018; hooks, 2022), permitindo compreender como distintos eixos de opressão se entrelaçam nas falas e nos sentimentos dos estudantes.

Na seção seguinte, apresentamos os resultados e a discussão decorrentes dos posicionamentos dos sujeitos durante a prática pedagógica. Em linhas gerais, os conteúdos expressos nas frases foram reconhecidos e relacionados a situações cotidianas vivenciadas pelos participantes, remetendo ao apego a crenças machistas, sexistas e homofóbicas (consideradas obsoletas) que associam determinadas condutas e expressões afetivas a uma suposta perda da masculinidade. Ademais, praticamente todos os participantes procuraram demarcar, ainda que de maneira inibida, que não compactuam, ao menos completamente, com a masculinidade tóxica representada pelas frases.

Novos saberes sobre o que é ser homem: interações em uma prática pedagógica no Ensino Médio

A dialogicidade, fundamental para a construção coletiva do conhecimento e para a conscientização (Freire, 2019), permeou toda essa prática pedagógica, fazendo-se presente em debates nos quais os participantes expressavam suas concepções em relação às identidades masculinas, revelando aproximações e rupturas com o que se entende por masculinidade tóxica. Além disso, ao exporem suas experiências e críticas sociais, os

estudantes puderam articular conhecimentos a fim de desconstruir normas patriarcais baseadas, sobretudo, na subordinação (hooks, 2013).

A indiferença e a discordância registradas por boa parte dos participantes em relação às *frases 1* e *2* sugerem que, para muitos deles, a ideia de que normas de gênero relacionadas à estética, como a associação entre cores e identidade de gênero, vêm perdendo força simbólica entre os jovens. Isso pode estar indicando um possível enfraquecimento de tabus que historicamente vinculavam o choro e o uso de cor-de-rosa ao feminino e, portanto, os excluíam do universo masculino.

Conforme aponta Baptista (2019), a construção das masculinidades tóxicas tende a afastar os homens da esfera da feminilidade, inferiorizando-a. A pesquisa que realizou com professores (homens de gerações mais velhas) revelou a permanência de vínculos com esse padrão. Além disso, o autor destaca que a consciência sobre essas questões costuma florescer quando ganham visibilidade em contextos que permitem aos homens expressarem e (re)pensarem suas vulnerabilidades

Embora ainda pouco frequentes, os debates envolvendo as masculinidades vêm ganhando projeção nas últimas décadas, contribuindo, assim, para a ampliação de espaços acadêmicos e midiáticos que passaram a problematizar essa temática (Connell; Messerschmidt, 2013). Dessa forma, inferimos que os homens mais jovens, como os estudantes do Ensino Médio, têm sido expostos mais precocemente a essas reflexões, inclusive em contextos formativos, como a escola. Essa maior aproximação com o tema poderia explicar, ao menos em parte, a rejeição às imposições tradicionais de gênero observada entre os participantes.

A *frase 3*, que restringe o prazer sexual ao universo masculino, foi a que provocou o maior número de sentimento de “que está errado”. Em uma das fichas, um participante escreveu a palavra “vergonha” como sensação causada pela frase. Isso sugere certo estranhamento diante da inadequação do teor da asserção ao momento histórico em que vivemos, marcado pela consolidação de conquistas de movimentos feministas que lutaram e lutam por liberação sexual.

Contudo, a crença de que apenas o homem sente prazer durante uma relação sexual ainda é bastante evidenciada na sociedade. Tanto que, em uma das narrativas de *Boy dodói*, um personagem masculino é apresentado como alguém “diferenciado”, com gestos aparentemente cuidadosos e afetuosos. Entretanto, por trás de uma fachada sensível, revela-se um sujeito egocêntrico, incapaz de estabelecer uma relação de cuidado ou de atenção básica com a parceira (*figura 1*).

FIGURA 1: Fragmento da obra *Boy Dodói*



Fonte: Abreu; Ito; D'Angelo, 2023, p. 56.

De acordo com hooks (2022), além da repressão afetiva, a masculinidade patriarcal impõe outros papéis destrutivos aos homens, como a necessidade de exibir poder e controle, que acabam se estendendo a concepções distorcidas sobre sexualidade e gênero. Porém, na discussão provocada em uma das turmas do período matutino da EMF, Antúrio (18, estudante e marceneiro, cisgênero, heterossexual e negro) levantou ideias que poderiam se apresentar como alternativas ao “cansaço”, única possibilidade pensada pela personagem feminina dos quadrinhos para explicar a atitude do “boy dodói”, ou seja, do homem imaturo “que não assume sua responsabilidade nas relações” (Abreu; Ito; D'Angelo, 2023, p. 9).

Isso faz a gente pensar só no nosso umbigo. Tipo, as mulheres estão no mundo só pra servir como, tipo, sem ofensas, tipo um objeto? É uma ideia que ainda se ensina, principalmente escuto de homens mais velhos, que bem dizer nem conversam com as esposas em casa (Antúrio, 18, estudante e marceneiro).

Além de deixar entrever que se trata de ignorância e prepotência acreditar que o prazer é fadado exclusivamente aos homens, as palavras de Antúrio insinuam que é

inconcebível que o homem se exima da responsabilidade sobre “o outro”. Além disso, o participante vinculou essa ideia, sobretudo, aos homens mais velhos, como aqueles com quem convive no ambiente de trabalho ou familiar, ou ainda os que estão retratados nos quadrinhos.

Na visão de Antúrio, a *frase 3* representa um pensamento ultrapassado sobre as relações erótico-afetivas. Para hooks (2022), os homens negros que rompem com as regras patriarcais estão buscando uma forma de masculinidade curativa e menos autodestrutiva, o que implica também resistir a crenças que tratam as mulheres como objetos ou propriedades. Ao considerar ingênuo e ególatra a ideia de que a mulher não sente prazer sexual, Antúrio parece apontar a urgência de descontinuidade dessa maneira de “se ensinar a ser homem”.

O pensamento de Antúrio também pode ser lido em diálogo com o que Vigoya (2018) discute sobre a sexualidade de homens negros nos contextos pós-coloniais. A autora mostra que a colonialidade produz representações hipersexualizadas e estigmatizantes desses corpos, relacionando-os ao prazer e ao excesso, em contraste com a racionalidade e moderação atribuídas ao homem branco. Ao denunciar o machismo evidenciado na *frase 3*, Antúrio acaba contribuindo para a desconstrução da narrativa histórica que reduziu a sexualidade masculina negra à violência e virilidade.

Concepções semelhantes foram registradas em relação à *frase 4*, que discorria acerca da restrição do acesso de meninos às bonecas. De acordo com Jacinto (17 anos, estudante, cisgênero, homossexual e branco), essa frase lhe “causa o sentimento de exaustão. Se todos têm direito a ter filhos, todos tem o direito de brincar de bonecas. Afinal, o pai tem que compartilhar as tarefas na criação dos filhos. Não apenas a mãe tem que fazer tudo. E tem famílias com dois pais ou duas mães”. Denota-se que, para Jacinto, além da função lúdica, os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a educação, preparando as crianças, independentemente de sexo/gênero, para as diversas situações existentes na vida adulta.

Na turma do período vespertino, Delfino (16 anos, estudante, cisgênero, heterossexual e branco) comentou que “homem pode brincar de boneca sim! Porém eu acho feio. Mas se um dia meu filho brincasse eu ia aceitar numa boa”. Como se observa, o participante não discorda de que uma boneca pode ser um brinquedo para todas as crianças, mas deixa transparecer certa aversão quanto ao seu manuseio por meninos. Isso nos dá a dimensão do quanto a masculinidade hegemônica está enraizada na sociedade,

pois alcança até mesmo as pessoas que, como Delfino, não se identificam totalmente com ela (Connel; Messerschmidt, 2013; Vigoya, 2018; Abreu; Ito; D'Angelo, 2023).

O principal marcador que difere Jacinto de Delfino é a orientação sexual. Em seu relato de vida e escolarização, Jacinto relatou vivenciar a homofobia desde cedo. Talvez esse fator tenha sensibilizado o participante a mencionar o caráter pedagógico de um brinquedo para o desenvolvimento de uma criança que, um dia, poderá assumir a paternidade/maternidade de maneira mais afetuosa. Além disso, Jacinto demarca arranjos familiares contemporâneos, com núcleos que destoam do que é concebido como tradicional (um casal cis-heterossexual).

Na turma do período noturno, Cinerária (16, estudante, cisgênero, heterossexual e branco) quis fazer um comentário que englobava, segundo ele, as *frases 4 e 5*. Em tom contestador, assim como Jacinto, o participante demonstra consciência crítica de que os brinquedos também podem educar as crianças para a conformidade com o binarismo de gênero.

A menina é educada brincando de boneca porque ela vai crescer e vai ser mãe, vai trocar fralda, fazer comidinha, essas coisas. A família ainda não educa muito para um pai solteiro conseguir se virar. Por isso que hoje em dia se fala muito em abandono parental, alienação parental, essas coisas. Um homem sozinho não vai dar conta de fazer o que nunca permitiram ele de fazer. As próprias mães, algumas, como a minha, já tão ensinando os filhos a fazer essas coisas pra isso parar de acontecer (Cinerária, 16, estudante).

Cinerária, da mesma forma que Jacinto, relacionou a cultura binária dos brinquedos à alienação/abandono parental. Esse debate nos remete à costumeira responsabilização das mulheres aos cuidados da criança e como isso é sutilmente incentivado desde a mais tenra idade através da divisão de brinquedos para meninos e para meninas. Nessa perspectiva, João Paulo Baldiscei e Bruna Brasil (2023) relacionam a situação aos valores patriarcais, a partir dos quais, segundo os autores:

[...] articula-se que meninos não devem manusear bonecas, ainda que sejam bonecos, pois isso supostamente feminilizaria e docilizaria seus corpos e comportamentos. Relaciona-se, também, à concepção de que cuidar dos filhos e filhas é papel das mulheres, portanto, meninas, desde muito cedo, devem se acostumar e se familiarizar com isso, a partir de seus brinquedos, bonecas e bonecos (Baliscei; Brasil, 2023, p. 12).

Os reflexos dessa cultura também emergem nas páginas de *Boy dodói*. Em uma das HQs, após o divórcio, um personagem, chamado Rafael, requer a guarda compartilhada

da filha. A partir de então, passa a privilegiar o lazer sempre que estão juntos e a compartilhar os momentos divertidos entre eles nas redes sociais, contribuindo para nutrir e transmitir a imagem de “bom pai”. Entretanto, nem mesmo Rafael esperava que esse movimento viesse acompanhado de inúmeras responsabilidades, com as quais provavelmente nunca tivera contato (*figura 2*).

FIGURA 2: Fragmento da obra *Boy Dodói*



Fonte: Abreu; Ito; D’Angelo, 2023, p. 62.

Aparentemente, o que Cinenária está tentando afirmar é que, se a sociedade como um todo investisse menos em normas rígidas de gênero desde a infância, cenas como a retratada nos quadrinhos poderiam não ser tão comuns. Dessa forma, o participante parece demonstrar clareza quanto ao entendimento de que os homens são vistos como privilegiados ou beneficiados. Entretanto, o sujeito credita a questão à forma como os homens são incentivados desde cedo a se comportarem diante dessas situações.

Quanto à divisão de tarefas domésticas, apesar de reconhecer que as mulheres continuam sendo criadas e educadas majoritariamente para assumirem essa função de forma compulsória, Cinerária ressalta a preocupação de sua mãe em educá-lo para que desenvolva autonomia e responsabilidade no cuidado da casa e da família. Essa forma de pensar demonstra um distanciamento de manifestações típicas da masculinidade tóxica que ocorrem rotineiramente nos lares brasileiros, nos quais mulheres são predestinadas a garantir o funcionamento do domicílio e a educação das crianças, por mais que também trabalhem fora.

Isso é exemplificado em outro relato apresentado em *Boy dodói*. Nele, a protagonista afirma que, após o casamento, passou a perceber que o seu papel de esposa se confundia com o de uma empregada doméstica. Dentro de casa, o seu companheiro reproduzia o comportamento aprendido desde a infância, no qual a mãe assumia sozinha todas as tarefas caseiras (*figura 3*).

FIGURA 3: Fragmento da obra *Boy Dodói*



Fonte: Abreu; Ito; D'Angelo, 2023, p. 43.

Esse mesmo padrão apareceu durante a prática pedagógica, especialmente em relação à *frase 5*, que distancia o homem do trabalho doméstico. Algumas fichas apresentaram inscrições espontâneas de estudantes que afirmaram terem sido ensinados de que os trabalhos domésticos são inapropriados para eles e que, caso um homem realizasse essas funções, correria o risco de “virar mulher”. Dessa forma, consideramos que os saberes mobilizados por Jacinto, Cinerária e Delfino indicam uma mudança geracional, na qual determinadas práticas de socialização passam a tensionar o modelo tóxico de masculinidade hegemônica.

Nessa perspectiva, a educação se apresenta como prática de liberdade, pois permite que sujeitos (re)pensem papéis sociais e construam novas formas, mais justas e solidárias, de estar no mundo (Freire, 2019). A propósito, especificamente a *frase 5* rendeu uma discussão entre dois participantes, em uma das turmas do período matutino. A cena foi protagonizada por Gerânio (18 anos, estudante e estagiário, transgênero, heterossexual e pardo) e Alecrim (16 anos, estudante, cisgênero, heterossexual e branco).

De maneira tímida, Alecrim relatou que a referida frase lhe trazia memórias de infância, quando era proibido pela mãe de participar dos afazeres domésticos, revelando imposições religiosas (cristãs). Nas palavras do participante: “Eu ouvi tanto isso. Quando

era menor, tipo, tinha interesse em ajudar nos serviços de casa, mas minha mãe dizia que não. Que não era coisa pra menino, que era pecado" (Alecrim, 16, estudante). O estudante foi interrompido por Gêranio, que questionou: "Ela não se sente cansada de ter que fazer tudo pra ti?". Então, Alecrim respondeu ao colega:

Eu acho que sim, mas, depois que eu cresci, ela foi me ensinando a fazer algumas coisas, tipo mais fora de casa, no cercado, na rua. Tipo varrer a calçada, lavar o carro, limpar o jardim, essas coisas. Mas eu acho que fui criado para trabalhar fora mesmo (Alecrim, 16, estudante).

Somada às inscrições nas fichas e aos dizeres de outros estudantes em todas as turmas, a experiência de Alecrim se divorcia do pensamento de Jacinto e Cinerária quanto à educação de homens para a divisão do trabalho doméstico e nos conduz à realidade que atravessa a maioria das famílias brasileiras. Tal qual o personagem retratado em *Boy dodói*, possivelmente sua mãe lhe instruiu a ter alguém sempre por perto (uma mulher) para fazer esse tipo de trabalho, como uma empregada doméstica. No caso específico de Alecrim, essa prática é justificada a partir de dogmas religiosos.

De acordo com Vigoya (2018), a religião cristã/patriarcal difundiu uma visão de masculinidade atrelada à figura do pai-provedor, à autoridade moral e ao controle sobre a sexualidade, ao mesmo tempo em que associava a homossexualidade a desvios de conduta. Nesse sentido, a fala de Alecrim pode estar revelando uma objeção de sua mãe à possibilidade do sujeito performatizar uma masculinidade que se distanciasse do padrão hegemônico.

Gerônio, dando continuidade ao diálogo com Alecrim, parece ter utilizado sua experiência transmasculina para tecer comparações entre vivências de gênero na infância. As memórias apresentadas por Gerônio remetem à época em que o participante era lido como uma criança do sexo/gênero feminino, mas que não se identificava com as atribuições comumente designadas às meninas.

Comigo já foi diferente, eu era obrigado a fazer as coisas de dentro de casa, lavar louça, limpar, tirar pó, arrumar as camas, limpar o banheiro, essas coisas. Era obrigado a ajudar nos serviços domésticos. Nunca me identifiquei, mas não vejo o trabalho doméstico como algo único da mulher. Acho que todos que moram na casa têm que ajudar (Gerônio, 18, estudante e estagiário).

Diferentemente de Cinerária, que relata o esforço da mãe em priorizar a autonomia em sua criação/educação, Gerônio e Alecrim foram educados por suas famílias para

sucumbir ao padrão hegemônico de gênero. No entanto, Gerânio dissidiu desse sistema em decorrência do processo transexualizador. Pelo visto, mesmo sendo socialmente responsabilizadas pela educação dos filhos, muitas mães continuam corroborando com a organização do trabalho com base em uma divisão injusta para com as próprias mulheres, como relatado por alguns participantes.

Dessa maneira, compreendemos melhor os efeitos tóxicos da masculinidade hegemônica, que induz mulheres a agir de forma a não desconstruir esses valores, sobretudo por meio de convenções morais e religiosas. Essa dimensão é ressaltada por Connell e Messerschmidt (2013, p. 266), ao afirmarem que “[...] as mulheres são centrais em muitos dos processos de construção das masculinidades – como mães, colegas de classe, namoradas, parceiras sexuais e esposas; como trabalhadoras na divisão sexual do trabalho, e assim por diante”.

Em continuidade à análise, os sentimentos indicados pelos participantes quanto à *frase 9*, que se refere ao homem como chefe de família, revelaram contradições nas concepções dos estudantes. O fato de essa frase ter recebido o maior número de marcações nas categorias “concordância” e “normalidade” sugere que o papel do homem como provedor ainda é comumente aceito, mesmo que prontamente questionado no imaginário dos sujeitos.

A maioria dos estudantes da EMF relatou não apenas conhecer, mas residir em casas predominantemente chefiadas e sustentadas por mulheres. Uma parcela desses alunos declarou, inclusive, ter crescido em lares nos quais a figura paterna é ausente. Na contramão dos saberes trazidos por seus colegas, Alisson (16, estudante, cisgênero, heterossexual e branco) afirmou que “[...] é a maioria dos homens que sustenta a casa, mas eu concordo que a mulher pode ajudar”.

Aparentemente, a percepção de que o valor do homem está atrelado à sua função econômica (Connell; Messerschmidt, 2013) parece não se sustentar na realidade. Ao concordar com a contribuição das mulheres para a economia familiar, Alisson estaria reconhecendo as dificuldades impostas pelo sistema econômico contemporâneo, de ordem neoliberal, para que apenas uma pessoa (o homem) provecha o lar. Nesse sentido, o dado de que essa mesma frase também recebeu o maior número de marcações na categoria “injustiça” e “rejeição” desvela uma ambiguidade: ainda que naturalizado, o ideal do homem como único ou principal responsável pelo sustento familiar também é percebido pelos sujeitos como uma construção que reflete angústias.

Por fim, os participantes também articularam saberes em torno da homofobia, reconhecendo-a como um fator usado para demarcar a inferiorização de alguns homens. As discussões mobilizadas a partir das *frases 7 e 10* impulsionaram posicionamentos sobre os efeitos da masculinidade tóxica que incidem sobre corpos LGBTI+. A objeção a essa forma de violência, preconceito e discriminação foi preponderantemente identificada nos discursos de sujeitos LGBTI+, como Cosmos (17, estudante, cisgênero, bissexual e branco), que realizou o seguinte comentário sobre a *frase 7*:

Conviver com uma pessoa gay não vai te tornar gay, assim como ter amigos loiros não te torna loiro. Orientação sexual não se pega, ela é uma característica individual. Essa frase só reforça preconceito e precisa ser descontruída (Cosmos, 17, estudante).

Inferimos que, na concepção do participante, a sexualidade humana também é determinada a partir de atributos biológicos, tal como os que definem as cores dos olhos. Além disso, Cosmos manifesta ciência de que essas características são utilizadas por grupos dominantes para marginalizar quem não se adéqua à cis-heteronormatividade, um dos princípios basilares da masculinidade tóxica. Ao ser questionado sobre como esse padrão pode ser descontruído, Cosmos (17, estudante) respondeu, de maneira incisiva, que é “debatendo, estudando, esclarecendo, assim como a gente tá fazendo agora”.

Em outra turma do período matutino, Alisson (16, estudante, cisgênero, heterossexual e branco, grifo nosso) afirmou que, para ele, a frase 10 “não faz sentido. Uma coisa é achar bonito, outra coisa é sentir atração. Dá vontade de rir, *fico de cara* que alguém ainda pense assim”. Levando-se em consideração que, na variedade linguística regional, a gíria “ficar de cara” significa “impressionar-se”, o participante também revela dissonâncias com comportamentos homofóbicos.

Deduzimos, portanto, que, na visão dos sujeitos LGBTI+, como Cosmos, práticas pedagógicas como essa representam a possibilidade de descontruir estigmas que ainda recaem sobre essa parcela da população. Além do mais, evidencia-se que também os sujeitos cis-heterossexuais, como Alisson, questionam e se desvincilham de atitudes consideradas homofóbicas. Essa conjuntura demonstra e complementa o entendimento apontado por Baptista (2019) sobre a importância da existência de espaços para o debate crítico acerca das masculinidades, a fim de promover relações mais inclusivas e justas nas escolas.

Ao que tudo indica, essa prática pedagógica possibilitou observar que, no contexto estudado, apesar de notoriamente impregnado por valores típicos da masculinidade hegemônica (como o machismo, o sexism, a misoginia e a homofobia), a maioria das interações dos sujeitos revelaram que os participantes demonstram atenção e preocupação quanto às manifestações tóxicas de masculinidade. Além disso, foi possível também perceber que muitas ideias que associam o masculino à ausência de sensibilidade e refinamento já não faz mais tanto sentido para essa geração de jovens homens.

Em conclusão, o estudo permitiu verificar que os sujeitos da pesquisa, principalmente os atravessados por marcadores não hegemônicos de raça/cor, gênero e sexualidade, delinearam concepções de masculinidade em discordância com os ditames tóxicos da separação binária presente no corpo social, que privilegia e, consequentemente, empodera os homens para que ocupem o topo da hierarquia de gênero. Esse movimento foi visto como injusto, não apenas para com as “vítimas”, mas também para com os homens que se conformam à masculinidade hegemônica tóxica.

Considerações Finais

Neste estudo, analisamos interações de estudantes autodeclarados homens, ocorridas em uma prática pedagógica sobre masculinidade tóxica, desenvolvida em cinco turmas de segunda série do Ensino Médio de uma escola pública, localizada na região Sul de Santa Catarina. De maneira geral, os conhecimentos sobre masculinidade tóxica (re)produzidos por esses alunos dizem respeito muito mais a um sentido de distanciamento e resistência do que de aproximação com características tradicionalmente atribuídas a essa forma de masculinidade.

O percurso metodológico permitiu observar que nem mesmo os garotos cis-heteronormativos brancos concordaram totalmente com as frases expostas na lousa. No entanto, foi entre os representantes de marcadores não hegemônicos que se detectou um adensamento nas discussões. Dessa forma, destaca-se a importância da interseccionalidade como ferramenta de análise em pesquisas como esta.

As concepções de masculinidade extraídas dos participantes também revelaram algumas afinidades com o pensamento decolonial, já que acabam por romper com ideias que historicamente sustentam o patriarcado. Aparentemente, a geração de homens representada pelos participantes da pesquisa se afasta de características tóxicas normalizadas por gerações anteriores, como as trazidas em suas falas e as abordadas na literatura em quadrinhos (*Boy dodói*). Dessa forma, depreendemos que, ainda que não

intencionalmente, os participantes defenderam formas mais humanizadas e menos autoritárias de exercerem suas masculinidades nas mais variadas dimensões da vida.

Diante do cenário contemporâneo que assola as escolas brasileiras com autoritarismo e conservadorismo, por mais que a discussão educacional tenha avançado quanto às questões de gênero e sexualidade, essas temáticas têm sido sequestradas por setores políticos (extrema-direita) e religiosos. Nesse sentido, o estudo comprova que grande parte dos estudantes está na contramão dessas pautas moralistas. As interações dos participantes, apesar de reinterarem alguns valores da cis-heteronorma, trazem novos saberes sobre que significa ser homem. Consideramos que isso é uma contribuição bastante efetiva para as discussões sobre diversidade e educação.

Algumas das lacunas e limitações evidenciadas neste estudo dizem respeito ao recorte regional, à quantidade de participantes e à série cursada por eles. Dessa forma, sugere-se às futuras pesquisas que ampliem esses elementos, buscando abarcar uma diversidade ainda maior de vivências e experiências relacionadas a gênero e atravessadas por outros marcadores sociais da diferença, como nacionalidade (fluxo imigratório) e deficiências.

Referências

- ABREU, Bebel; ITO, Carol; D'ANGELO, Helô. *Boy dodói: histórias reais e ilustradas sobre masculinidade tóxica*. São Paulo: Bebel Books, 2023.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, RS, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>. Acesso em: 15. jul. 2025.
- BALISCEI, João Paulo; BRASIL, Bruna dos Santos. “Brinquedos não têm gênero”: cultura visual e a construção visual de masculinidades e feminilidades desde a infância. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 26, n. 48, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/7141>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BAPTISTA, Rafael Ferraz. *As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/62e3d112-d0ed-42d8-b3ee-2de3d1ebc803>. Acesso em: 15. jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan/abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 15. jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HENRIQUE, Eduardo dos Santos; ROCHA, Luciano Daudt da; SILVA, Ediane da. Representações de masculinidades em contextos educacionais: uma revisão integrativa. *Linhas Críticas*, v. 30, e54320, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/54320>. Acesso em: 13 out. 2025.

HOOKS, bell. *A gente é da hora: homens negros e masculinidade*. São Paulo: Elefante, 2022.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Colima, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017. Disponível em: <https://culturastemporaneas.ucol.mx/culturastemporaneas/contenidos/09%20Presupostos%20epistemologicos%20161-190.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Curriculum base do território catarinense: caderno 3 – parte flexível do currículo: portfólio das trilhas de aprofundamento*. Florianópolis: Coan, 2021.

VIGOYA, Mara Viveros. *As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder em Nossa América*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

VILLODRES, María López. Sete exemplos de masculinidade tóxica que você reconhecerá no seu dia a dia. *El País*, 22 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/22/estilo/1548175107_753307.html. Acesso em: 30 jul. 2025.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em setembro de 2025.