



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES DE JOVENS EM CONTEXTO  
ESCOLAR EM UMA COMUNIDADE DE ZONA RURAL**

**JOSÉ ROSSICLEITON DE FREITAS**

**CRATO – CEARÁ**

**2021**



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ROSSICLEITON DE FREITAS

A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES DE JOVENS EM CONTEXTO  
ESCOLAR EM UMA COMUNIDADE DE ZONA RURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção de título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Culturais e Diversidades. Sub linha: Gênero, sexualidades e diferenças nos processos educativos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iara Maria de Araújo

CRATO – CEARÁ

2021

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

Freitas, José Rossicleiton de.

F866a A construção das masculinidades de jovens em contexto escolar em uma comunidade de zona rural/ José Rossicleiton de Freitas. – Crato-CE, 2021  
124p.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iara Maria de Araújo

1. Gênero; 2. Masculinidades, 3. Escola, 4. Ruralidade;  
I. Título.

CDD: 370

JOSE ROSSICLEITON DE FRERITAS

A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES DE JOVENS EM CONTEXTO ESCOLAR  
EM UMA COMUNIDADE DE ZONA RURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Culturas e Diversidades. Sub linha: Gênero, sexualidades e diferenças nos processos educativos.

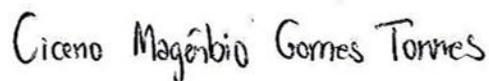
Aprovada em 13 de dezembro de 2021

BANCA EXAMINADORA



---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Iara Maria de Araújo (Orientadora)  
Universidade Regional do Cariri (URCA)



---

Prof. Dr. Cícero Magêrbio Gomes Torres  
Universidade Regional do Cariri (URCA)



---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Antônia Eudivânia de O. Silva  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

À minha mãe (*in memória*), minha maior inspiração, à minha família, esposa e filha que constituem minha base, apoio e a todas as pessoas, que de alguma forma sofrem algum tipo de discriminação e preconceito simplesmente por serem diferentes, por não se ajustarem ou se enquadrarem aos padrões e normas socialmente fabricadas.

## **AGRADECIMENTO**

Sou imensamente grato a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Iara Maria de Araújo pela seriedade, olhar atento, escuta, paciência, por me ajudar a desvendar novos caminhos dentro da pesquisa. Sua presença, norte e correções foram fundamentais ao longo do caminho. Aos professores, Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres e Prof<sup>a</sup>. Dra. Antônia Eudivânia de Oliveira Silva pelas valiosas e sábias contribuições em favor deste estudo.

Aos colegas da turma e professores do MPEDU pelas reflexões e conhecimentos desenvolvidos tanto de forma presencial como de forma remota, foi um tempo único de convivência e aprendizado.

Ao LEGRAR, pelos encontros e debates calorosos, por proporcionar e instigar novas leituras, por conhecer, encontrar e inserir em meu ciclo de amizade tanta gente incrível, parcerias indispensáveis para o meu crescimento neste campo de discussão.

À comunidade escolar, diretora, professores e alunos que colaboraram com a pesquisa através dos grupos focais.

A todos que de alguma forma me inspiraram, incentivaram, colaboraram, tornando possível o florescimento deste trabalho e a concretização dessa trajetória minha gratidão.

“A mente que se abre a uma nova ideia, jamais  
voltará ao seu tamanho original”.

Albert Einstein

## RESUMO

O estudo investiga como uma escola entremeada de ruralidade participa da construção das masculinidades dos seus discentes, analisando assim as práticas educativas, falas e o contexto social o qual esses sujeitos estão inseridos. Levando em consideração que o processo de masculinização se produz de maneira forjada, sutil e silenciosa nos ambientes educativos e sociais. O tema foca na desconstrução de um modelo único de homem, cujo debate percorre novas perspectivas discursivas, destacando a pluralidade e diversidades das masculinidades, elementos carregados de subjetividades e que se alinham a ideia de Connel que defende o processo de masculinização como um movimento dinâmico, produzido através de práticas e experiências novas. Partindo destas premissas a pesquisa de caráter qualitativo, adotou como procedimento metodológico a realização de grupos focais com professores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola rural pública municipal. Foram estruturados dois grupos focais estando igualmente representado, cada um deles, pela mesma quantidade de representantes do sexo masculino e do sexo feminino e destes grupos foram analisados os relatos de seis professores e seis alunos. Diante dos relatos e discursos, verifiquei o confronto e antagonismo de ideias e posicionamentos. Contudo, apesar de uma abertura para o reconhecimento de novas identidades dos sujeitos masculinos, fica evidente a prevalência dos discursos patriarcais, que demonstram o quanto a sociedade, a escola e a mentalidade das pessoas, neste lugar, ainda está imersa em um modelo conservador de masculinidade. É a partir dessa percepção que se conclui que o processo de desconstrução e rompimento dos valores hegemônicos em torno do homem, numa localidade ruralizada, ainda percorrerá um longo caminho discursivo. Nesse processo, infelizmente, a história de vida de muitos sujeitos com masculinidades diferentes será marcada pelos valores, posturas e práticas contradiscursivas.

**Palavras-chave:** Gênero. Masculinidades. Escola. Ruralidade.

## **ABSTRACT**

The study investigates how a school interspersed with rurality participates in the construction of the masculinities of its students, thus analyzing educational practices, speeches and the social context in which these individuals are inserted. Taking into account that the masculinization process is produced in a forged, subtle and silent way in educational and social environments, the theme focuses on the deconstruction of a unique model of man, whose debate runs through new discursive perspectives, highlighting the plurality and diversities of masculinities, elements loaded with subjectivities and that align with Connell's idea that defends the masculinization process as a dynamic movement, produced through new practices and experiences. Based on these premises, the qualitative research adopted as a methodological procedure the realization of focus groups with teachers and students from the final years of elementary school in a municipal public rural school. Two focus groups were structured, each being equally represented by the same number of male and female representatives, and from these groups the reports of six teachers and six students were analyzed. In front of the reports and speeches, I verified the confrontation and antagonism of ideas and positions. However, despite an opening for the recognition of new identities of male subjects, the prevalence of patriarchal discourses is evident, demonstrating how society, school and people's mentality, in this place, is still immersed in a conserved and mistaken model of masculinity. It is from this perception that it is concluded that the process of deconstruction and disruption of hegemonic values around man, in a rural location, will still go a long way in the discourse. In this process, unfortunately, the life story of many subjects with different masculinities will be marked by counter-discursive values, postures and practices.

**Keywords:** Gender. Masculinities. School. Rurality.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Município de Marco.....	36
Imagem 2 - Mapa de satélite da localidade Triângulo do Marco.....	36
Imagem 3 - Mapa de satélite.....	37

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educativo Especializado
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial
COVID-19	Corona Vírus Disease-2019
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PE	Produto Educacional
PETECA	Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e Adolescente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PSE	Programa Saúde na Escola
PSF	Posto de Saúde da Família
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>19</b>
2.1 Os caminhos da pesquisa.....	19
2.2 Buscando caminhos.....	23
2.3 Pesquisando de forma remota.....	25
2.4 A análise dos dados.....	31
2.5 A escola e seu entorno.....	33
<b>3 MASCULINIDADES: ENTRE DISCURSOS E DESLOCAMENTOS.....</b>	<b>37</b>
3.1 Masculinidades hegemônicas.....	37
3.2 Ser homem para além do falo.....	39
3.3 Dinâmicas sociais e subjetividades .....	43
<b>4 RELAÇÕES DE GÊNERO NO MUNDO RURAL.....</b>	<b>46</b>
4.1 Masculinidades e mundo rural.....	46
4.2 Cabra macho: um jeito particular de dialogar com a masculinidade.....	55
<b>5 PRÁTICAS EDUCATIVAS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO.....</b>	<b>60</b>
5.1 Educar para ser homem, ser mulher: um olhar sobre as diferenças.....	60
5.2 Quem tece o texto é o aluno, mas quem indica o roteiro é a escola.....	69
5.3 Instrumentos legais da educação e as questões de gênero na escola.....	75
5.4 Estudos de gênero na formação continuada de professores: dialogando com as mudanças.....	81
<b>6 MASCULINIDADES, TRANSGRESSÕES E A ATUAÇÃO DA ESCOLA EM UM AMBIENTE RURALIZADO.....</b>	<b>87</b>
6.1 O que significa ser homem na localidade Triângulo do Marco?.....	87
6.2 Masculinidades ameaçadas?.....	89
6.3 A participação da escola na construção das masculinidades.....	95
6.4 Masculinidades desviantes ou transgressoras.....	97
<b>7 O PRODUTO.....</b>	<b>104</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>120</b>

<b>ANEXO.....</b>	<b>123</b>
-------------------	------------

## INTRODUÇÃO

As relações sociais, dentro e fora da escola, se constituem atravessadas por diversas experiências e acontecem cotidianamente nos mais distintos espaços. São resultantes da convivência e sociabilidade, impactando as escolhas e a formação dos discentes de acordo com regras e modelos de condutas definidos socialmente.

Portanto “é a partir do processo de socialização que aprendemos e assimilamos os valores e experiências da cultura que estamos inseridos. À medida que nascemos, crescemos e nos desenvolvemos, vamos incorporando as normas sociais e agimos cada vez mais de acordo com a forma como fomos ensinados” (MISKOLCI, 2014, p. 35).

Nesta perspectiva, “o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normatização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas “normais”, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer” (MISKOLCI, 2012, p. 18 e 19). Logo, a categorização do gênero masculino e feminino vai ficando cada vez mais evidente por que o gênero, “torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ à criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p.75).

Para realizar tal intento, a partir de Guacira Louro propõe que ao demarcar e orientar o lugar dos sujeitos, a escola “precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ e também produzir as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 57). Um olhar cauteloso de gestores e educadores, cuja concepção está referenciada em normas hegemônicas hierarquizadas, impregnadas de desigualdades e verdades absolutas.

Para entender então como essa complexa rede de interações acontece, o olhar de Berenice Bento é fundamental porque revisitar o contexto onde esses indivíduos são construídos é essencial, pois sua materialidade ganha significado e sentido à medida que a sexualidade é verbalizada. Bento (2011) fala que a interpretação “é um menino é uma menina” não apenas cria expectativas como gera suposições quanto ao futuro daquele corpo que ganha visibilidade através dessa tecnologia. Ou seja, diante da “afirmação ‘é um menino’ ou é ‘uma menina’ inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete” (LOURO, 2018, p.15.).

Neste acontecimento, a linguagem torna-se relevante na concretização de tal realidade, por que “o ato da linguagem, nessa perspectiva, não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados.” (BENTO, 2011, p. 551). O modo como às

simbologias se entrelaçam, dão espaço para que a cultura participe do processo de constituição do sujeito. Nomes, brinquedos, roupas, adereços, linguagens e instrumentos representativos dos corpos, agem então para formar as identidades de gêneros desses meninos e meninas, tendo como parâmetro a diferença, fundamento que se estabelece diante dos papéis sociais que serão representados, reforçados e aprendidos.

O interior do espaço educativo torna-se um ponto de difusão da cultura, num processo em que meninos e meninas testam e desenvolvem suas capacidades. Sob um aprendizado encorpado e numa perspectiva performática. Essa questão de gênero é percebida como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59). Por certo esse treino reproduzirá um sujeito capaz de cumprir as normas pré-determinadas e assumir uma identidade coerente de acordo com as regras vigentes que determinam o que é certo, errado, aceitável, não aceitável, normal, anormal.

Por essa razão, desde tenra idade, inculca-se nos infantes a divisão entre masculino e feminino. Isso “se processa suavemente, desde a nomeação da criança como pertencente ao sexo masculino ou feminino” (PAECHTER, 2009, p.54) e é reforçada nas demais fases do desenvolvimento ao longo da vida, de forma contínua e sutil.

A atuação incessante da escolarização faz com que a pessoa assuma inconscientemente a natureza dos discursos e regras ensinadas neste processo. A prática é tão sutil que não nos damos conta que somos também produzidos pela cultura e elaborados num certo tempo e espaço histórico. Ou seja, a escola ao delimitar espaços, serve-se de “símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2003, p. 58).

Com base neste princípio “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p.76), na forma como meninos e meninas se vestem, falam, andam e inclusive na neutralização de sentimentos. Então, tudo se aprende. Até mesmo “o corpo não é ‘dado’, mas sim produzido cultural e discursivamente e, nesse processo, ele adquire as marcas da cultura, tornando-se distinto” (LOURO, 2000, p.61).

Aprende-se a ser homem e mulher ao assumir a masculinidade e feminilidade de forma disciplinada, forjada, repetida e de maneira muitas vezes velada. É um trabalho intenso, árduo e de muitas mãos. Acontece em várias fases e em tempos distintos, porque acompanha a

evolução individual e coletiva, contemplando os aspectos físicos, intelectuais e culturais dos sujeitos. Todas essas ações fundamentam-se no pretexto de desenvolver as habilidades e competências dos aprendentes, a fim de que estes estejam preparados para os desafios da vida no presente e no futuro.

Não é à toa que as aulas, o currículo, as estratégias pedagógicas, reproduzem atos e discursos normatizadores em seus ambientes, nos modos como os alunos devem se postar, pensar e se comportar. Tudo contribui para que se consolide o controle sobre o sujeito. “Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos” (BENTO, 2011, p. 551), onde a reprodução de papéis sociais induz o sujeito a um estado de conformação.

Da infância até a adolescência, o percurso de maturação acontece num exercício de afirmações e negações de identidades de gênero e sexualidades que circundam a realidade dos sujeitos e que questiona as concepções fora desse sentido normativo. As correspondências aos afetos e desafetos, aos estímulos sexuais entre os jovens, e mesmo o comportamento servem para classificar o sujeito em ativo, quando assume as características do macho dominante, evidenciando sua virilidade, ou passivo, quando as características sentimentais se manifestam e o aproximam ao universo feminino. Tais caracteres, naturalizados na infância, cumprirão sua funcionalidade quando enfim chegar à vida adulta.

Entretanto, o que se tem notado é que apesar da dinâmica e de todo o esforço coletivo da escola em tornar efetiva a heterossexualidade compulsória; isso não funciona como uma regra para todas as pessoas. Há casos em que a conformação da sexualidade e corpo não se confirma. A resistência e inadequação percebida nestes corpos e atos transgressores, não apenas chama a atenção, como demanda da escola mudança de estratégias para contê-las.

É diante dessa trama, na tentativa de atuar na correção do “desvio” que “ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento” (LOURO, 2003, p. 93) e da dissimulação. O esforço de remasculinizar e refeminizar os transgressores ocorre em meio a práticas traumáticas, humilhantes, comparações entre indivíduos que deve culminar na anulação do “erro”. As ações abusivas expressas por gestores, educadores e reafirmadas pelos colegas de sala, visam atingir a conformação das categorias de gênero.

Diante disso, torna-se complexo tratar dessas questões envolvendo as mudanças conceituais da masculinidade e feminilidade de forma genérica no contexto educativo. A complexidade do tema gera polêmica por que compreender a natureza sexual e a formação da identidade de gênero das pessoas tem sido um tema difícil de abordar. É um assunto

melindroso, aludido de forma, muitas vezes velada, num toque transversal e superficial, a fim de não causar conflitos e nem ferir determinados princípios morais adotados pela família/sociedade.

Teme-se, na verdade, enveredar na contramão do que tem sido ensinado, gerando-se contradições e perdendo o controle sobre os sujeitos. São exatamente esses os motivos das tensões. Novas formas de se assumir o masculino e o feminino que protagonizadas por diversos grupos e indivíduos, acabam provocando impactos na prevalência dos conceitos de masculinidade e feminilidade fixados como corretos. Isso quer dizer que o papel do homem provedor, viril, público, autoritário e da mulher doce, submissa e centrada no ambiente privado, atingem um estado de crise. Situação que expõe os sujeitos às novas perspectivas e vivências, onde é possível se questionar os padrões comportamentais naturalmente impostos para o homem e mulher.

Assim, os conceitos, normas, discurso, símbolos, princípios hegemônicos heteronormativos preestabelecidos, chocam-se com o modelo contemporâneo de masculinidade, que recusa assumir características padronizadas, fraturando então com o ideal normativo imposto. Hull (2006) atribui às mudanças estruturais às transformações na sociedade. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça que no passado fornecia sólidas localizações sociais para o indivíduo e que estão atingindo as identidades das pessoas, abalando a ideia que se tem de si enquanto sujeito social. Ou seja, a possibilidade de o sujeito assumir uma identidade a partir de múltiplas vivências, decorrentes do deslocamento, da descentralização do indivíduo tanto do seu mundo social e cultural, quanto de si mesmo, culminando numa crise de identidade.

Baseado nesta conjuntura, o rompimento com posturas essencialistas, deterministas e, sobretudo, observando o trânsito identitário que os novos indivíduos vivem. Fica evidente segundo Louro (2000), que as fronteiras de gênero e de sexualidade estão sendo atravessadas e subvertidas, embora à classificação e norma ainda sejam exercidas de alguma forma na escola e anunciadas pelas falas e gestos de adultos e crianças.

O fato é que as novas configurações nos processos e produção da identidade de gênero têm gerado dissidências e fissuras. Impactam, sobremaneira, com os modelos de homens e mulheres afirmados nas referências hegemônicas e que agora se dissolvem diante do sentido plural dos indivíduos. Uma cisão conceitual que impacta em cheio com a formação das masculinidades/feminilidades.

Diante do exposto, o foco deste trabalho assenta-se na análise das possíveis rupturas com os modelos de masculinidade hegemônica. Apoia-se na observação das marcas e

transições deste processo identitário, expressos no interior dos espaços escolares, nas interrelações, vivências e trocas de experiências dos estudantes com seus pares.

O interesse em estudar as masculinidades parte de inquietações vivenciadas em sala de aula, enquanto professor em uma escola municipal, localizada na zona rural do município de Marco, situada na Região do Vale do Acaraú, no extremo oeste do estado do Ceará, há 221 km de Fortaleza. A comunidade é composta por 937 famílias, cuja fonte de renda apoia-se na atividade moveleira, no comércio e na agricultura e tem a religiosidade como um ponto forte da cultura, sendo o catolicismo a religião predominante, exercendo forte influência na vida das pessoas, nas relações familiares, na escola e população em geral.

Por ser uma rota de acesso a outros municípios da região, é uma localidade com trânsito cultural diversificado, onde as questões a respeito do sentido de masculinidades e feminilidades se tornaram um ponto de tensão recorrente. Foi neste ambiente, que tive a oportunidade de lecionar em turmas de adolescentes com faixa etária entre 13 e 14 anos e, assim, observar como eles compreendiam o sentido das masculinidades/feminilidades.

Enquanto professor foi possível perceber as dificuldades dos alunos com masculinidades e feminilidades dissidentes em participar das atividades nas aulas, por serem insultados por aqueles que se intitulavam héteros (normais).

Nas tarefas, as formas como os meninos e meninas se posicionavam, era o ponto de partida para que fossem taxados em relação às suas sexualidades e desrespeitados pelos outros alunos. Situações como comparações direcionadas aos alunos diferentes (desviados) e a humilhação diluída nas relações escolares era algo corriqueiro e normal. Alguns estudantes usavam um tom de deboche ou de “brincadeira”, quando tais alunos tinham que se manifestar nos trabalhos escolares e faziam isso sem qualquer constrangimento.

Essas posturas me chamaram atenção e me instigaram a tentar compreender as relações estabelecidas entre os alunos. No primeiro momento encarei a situação como sendo um mero jogo de poder envolvendo adolescentes em seus espaços de atuação. Todavia a expressão de abuso se repetia e o sofrimento externado por aqueles alunos inferiorizados, mostrava que realmente estavam diante de uma agressão, não mais velada, mas anunciada, afirmada pelo poder heteronormatizador impregnado naquelas práticas.

Na ocasião, busquei estabelecer um diálogo mais aberto com os estudantes, tratando da questão e de temas ligados às ideias de masculinidade e feminilidade na tentativa de tornar o ambiente menos tenso.

Porém, foi na conversa com estes alunos classificados como “diferentes” que pude verificar suas incertezas, incompreensões quanto ao entendimento do conceito de

masculinidade/feminilidade e ainda sentir de perto o dilema que eles carregavam, pois muitos dos relatos expostos denunciavam como eram tratados.

Para alguns alunos, algumas situações de “crise” surgiam a partir do momento em que eram cobrados a agirem de acordo com suas características físicas. Assumir esta condição de masculino ou feminino era difícil, pois se distanciava da forma como eles se viam e se sentiam.

Em conversa reservada, enquanto professor, com os alunos X e Y revelavam o quanto se sentiam incomodados em relação à aceitação dos seus corpos. Questionavam sobre o jeito de ser, suas existências, rejeitando-se veementemente, a ponto de sugerirem trocas de corpos entre si, como uma forma de atenuar seus problemas e até atingir uma realização plena, pessoal e social.

No relato diziam: “como é interessante essa situação: eu, menino querendo ser menina e tu, uma menina querendo ser homem. Vamos fazer uma troca? Se isso realmente fosse possível... Uma troca seria perfeita! Seria a solução, pois resolveríamos esse problema e assim ficaríamos em paz, livres de cobranças”.

Outro fator que me motivou a querer aprofundar o estudo a respeito das questões de identidade de gênero foi o fato de ter cursado uma pós-graduação sobre Gênero e Diversidade na Escola. O estudo das disciplinas e os debates relacionados às questões de gênero, sexualidade, masculinidade e feminilidade, foram importantes, pois me ajudaram na mediação de alguns conflitos em sala, além de orientar como repensar as práticas educativas naquele momento.

Por meio desta experiência, vislumbrei a possibilidade de aprofundar mais sobre o assunto, suscitando assim outras provocações e inquietações. Partindo deste ponto, optei em refletir a respeito das questões centradas nas práticas educativas que reforçam a produção das masculinidades hegemônicas, considerando que esse tema, ainda se apresenta como um ponto de tensão e cisão, no cotidiano escolar.

Por certo, discutir as questões envolvendo a masculinidade em muitos contextos, ainda é complicado, sobretudo, nos limites rurais. Porém, tem se tornado cada vez mais necessária, pois significa romper com “as hierarquias antes estabelecidas e as fronteiras rígidas de classes e de gêneros que se diluem cada vez mais no tecido social que se torna matizado e plural” (SANTOS, 2011, p. 51-52).

Permeado por problemáticas como essa, o tema merece atenção, já que o apagamento de outras formas de viver a masculinidade, não só fere a dignidade dos indivíduos como torna a escola, um instrumento de propulsão normativa e de exclusão.

Diante deste propósito, amparado em diversos questionamentos, as reflexões a respeito dos processos de mudanças que atingem as masculinidades são oportunas, pois como ponderar a afirmação das múltiplas masculinidades quando estas passam pelo crivo da autonegação diante das instituições educativas? Quais consequências são geradas ao se assumir masculinidades ou feminilidades dissidentes, numa realidade rural onde se conversa com uma normatividade aparente? Como a escola lida com a construção destas masculinidades fora dos padrões heteronormativos?

Construir as masculinidades fora dos contornos impostos por um planejamento previsível é desafiador, tendo em vista que a escola atua no processo de regulação do gênero, reproduzindo valores e comportamentos de caráter heteronormativo e homofóbico. Significa atravessar fronteiras, vibrar contra um ideal de homem circunscrito, estancando a condição de permanente julgamento, uma vez que o ser humano não é o mesmo, ele está em construção.

Assim, o estudo tem como objetivo geral analisar como os jovens de uma escola pública rural performatizam as masculinidades, considerando as resistências, transgressões e hierarquizações presentes dentro da escola.

Como objetivo específico pretende-se: Identificar as práticas disciplinadoras responsáveis por impor limites, reforçar a repressão física e psicológica nos estudantes; Analisar a influência da instituição educativa diante dos indivíduos entendidos como masculinizados, a fim de compreender como os processos reguladores exercidos pela escola, impactam na formação da identidade de gênero e nas escolhas de vida destas pessoas; Observar como os estudantes heteronormativos se relacionam com aqueles que apresentam uma masculinidade tida como dissidentes ou transgressoras e como uma escola, entremeada de ruralidade, participa na mediação desses conflitos identitários.

Sem dúvida, observar a forma como a masculinidade se expressa e se constitui no ambiente educativo rural é uma questão importante, pois poderá ser um caminho para compreendê-la, discutir e repensar como as marcas e práticas educativas são impingidas. Por isso é urgente e oportuno dar visibilidade ao assunto na tentativa de desnaturalizar os conceitos tradicionais fixados, construindo assim novas relações e discursos que resultem em novas práticas educativas.

Assim, a dissertação está organizada da seguinte forma: introdução, capítulos e conclusão. A introdução expõe o acesso ao campo teórico e as impressões a respeito do contexto o qual as relações sociais e educativas são tecidas, destacando as marcas invisíveis que atravessam a história de vidas dos sujeitos investigados.

No capítulo 2, nomeado *Percurso Metodológico*, o texto descreve a metodologia utilizada na pesquisa, cuja técnica precisou ser adaptada ao contexto sócio cultural e pandêmico, já que a realidade do ambiente da pesquisa se encontrava, imerso numa realidade caracterizada pelos efeitos da COVID-19. Apresenta ainda as questões norteadoras e principais referências de uma pesquisa sobre gênero (masculinidade), educação e ruralidade.

O terceiro capítulo intitulado, *Masculinidades: entre discursos e deslocamentos*, faz uma abordagem sócio histórica sobre a masculinidade hegemônica, discutindo a dinâmica e os processos de construção, reificação dos conceitos de masculinidade.

No quarto capítulo denominado, *Relações de gênero no mundo rural*, discute-se as questões de gênero numa perspectiva rural, esboçando um panorama das tensões que envolvem a relação entre o contexto cultural ruralizado e o que se compreende como masculinidade neste lugar.

O quinto capítulo, intitulado *Práticas educativas e a construção das identidades de gênero*, alude às questões educativas tecendo reflexões a respeito do processo de construção da masculinidade a partir de uma lógica educacional, cujas bases são fundamentadas nas concepções heteronormativas. Informa como as legislações educacionais, o currículo e as metodologias pedagógicas atuam para promover práticas e propostas que induzam à conformação dos indivíduos, bem como a coibição das dissidências dos sujeitos tidos como diferentes.

No sexto capítulo chamado, *Masculinidades, transgressões e a atuação da escola em um ambiente ruralizado*, a discussão discorre em torno das tensões provocadas pelas masculinidades transgressoras no ambiente educativo ruralizado, trazendo a análise dos discursos e as perspectivas dos entrevistados em relação ao tema.

O sétimo capítulo descrito como, *Produto*, é apresentada uma proposta de atividade educativa no formato de uma oficina pedagógica, intitulada **“Gênero e práticas educativas: o desafio de pensar em masculinidades plurais”**. Esse material, disponível em formato digital, propõe reflexões e discussões a respeito das questões de gênero, com foco na masculinidade, sendo direcionado para educadores e estudantes das séries finais do ensino fundamental e demais interessados pelo assunto.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

### **2.1 Os caminhos da pesquisa**

Nesta etapa serão apresentados os passos que nortearão o percurso metodológico utilizado para obtenção das informações, resultados e a descrição dos elementos indispensáveis no processo investigativo, tendo como foco o ambiente educativo ruralizado, a comunidade e os sujeitos participantes da pesquisa.

Pesquisar é um ato de coragem, um trabalho desafiador, pois em um campo de incertezas e abstrações o único caminho a seguir é o desejo de encontrar respostas para aquilo que não está explícito. Então, em um universo ainda não decifrável, pesquisar é de fato se envolver em uma grande aventura. Afinal de contas é um olhar atento e desejoso em perscrutar os meandros das hipóteses, suspeitas e possibilidades que tornam essa busca por respostas cada vez mais instigante.

A necessidade de sempre desbravar novos campos, de ultrapassar os terrenos movediços e revelar aquilo que está obscuro torna esse trabalho fascinante, pois está imerso numa insistente busca por atingir o desconhecido, em sua condição de inesgotável e inacabado. Talvez esse seja o mote mais preciso para o pesquisador. A ausência de um roteiro pronto e o fato da investigação ser provisória, indicando uma dinâmica própria e atribuindo ao ato de pesquisar um alto valor e legitimidade por está em constante movimentação e possuir características únicas.

Diante disso, este trabalho está fundamentado numa abordagem qualitativa, cuja atuação tem a pretensão de adentrar o ambiente específico da pesquisa, conhecer e estudar sua realidade, dinâmica e particularidade. A investigação qualitativa se insere neste contexto, pois, abarca a realidade onde os fenômenos analisados ocorrem. Triviños (1987), ao falar de pesquisa qualitativa destaca que os pesquisadores se preocupam com os processos dos fenômenos penetrando em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável. Uma reflexão que avança no conhecimento das forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico.

É nessa direção que a pesquisa segue, mergulhando em situações não lineares; aludindo pontos que extrapolam seu próprio ambiente.

Nestes termos Gomes (2007), diz que a pesquisa qualitativa tem como mote:

A exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Por outro lado, também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um

segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos (GOMES, 2007, p. 79).

Para buscar maiores subsídios sobre masculinidades de jovens estudantes em uma localidade rural, foi necessário visitar o cotidiano onde esses indivíduos se relacionam e tecem suas experiências diárias. Além disso, dialogar com a direção, educadores, alunos, vislumbrando o ambiente educativo intra e extraescolar foi um ponto importante. Essa visão aproximada da realidade expôs, mesmo que de forma panorâmica, como as questões relacionadas ao gênero são pontuadas, de que forma a masculinidade é notada pelos gestores, educadores, qual lugar o tema ocupa dentro da escola e se existe alguma diretriz ou orientação pedagógica que trata das questões de gênero neste espaço educativo.

Narrar às inúmeras realidades e experiências que ocorrem dentro dos muros escolares, não é tarefa fácil, principalmente quando seu lugar de atuação é um espaço ruralizado, percebido como mais conservador. Daí, transpor essas questões, realmente é um grande desafio porque falar de masculinidades plurais implica mexer com estruturas estáveis. Pode atingir as bases onde à escola está firmada, pois esse terreno é o campo onde as disputas e tensões ocorrem.

Para dar conta da problemática em estudo, elegi como técnica de pesquisa o grupo focal.

De acordo com Gatti (2005),

[...] O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Enquanto técnica de pesquisa, o grupo focal dialoga com o problema da pesquisa claramente exposto, a ponto de tornar as questões mais fluídas. Logo “o roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho possam ser feitos” (Gatti, 2005, p. 17).

Essa técnica é pertinente porque, “é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações,

valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender [...] os porquês de determinados posicionamentos” (GATTI, 2005, p. 14).

Em se tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo o grupo focal, aplicado na pesquisa, foi apropriado visto que esse tipo de procedimento metodológico “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (GATTI, 2005, p.09), além de tentar dialogar com alguns elementos da subjetividade, muitas vezes incompreendidos, responsáveis por ocultar parte da intimidade do indivíduo.

Vale destacar que a temática central da pesquisa se funda nos estudos de gênero, e neste caso, o foco está direcionado para as questões de gênero, masculinidades, escola e ruralidade, fundamentado nas principais referências do assunto como Louro, Scott, Butter, Bento, Connell, Bourdieu, Kimmel, Miskolci, Hall dentre outros.

Antes de aplicar a metodologia, desenvolvi um estudo e análise dos documentos que estruturam a prática educativa na escola São Francisco, na comunidade de Triângulo do Marco. O estudo e análise do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar foi uma etapa importante nesse percurso, pois permitiu entender as demarcações exercitadas no chão da escola e como esse assunto é visto, bem como a necessidade de se avançar na discussão desse tema.

É neste contexto que o trabalho acontece. Um ambiente escolar onde discursos, crenças e práticas precisam ser tocados, desconstruídos, para enfim adentrar a complexa rede de identidades e compreender seu processo de tecitura.

Portanto, por tudo o que foi dito, sendo a escola um lugar impregnado de controvérsias, incertezas e desigualdades, ela é um ambiente de ressignificações a ser repensado a partir de suas práticas educativas e do seu lugar de fala.

A respeito da escolha dos participantes dos grupos focais foi realizado um encontro com a direção, coordenação, professores, alunos e a partir de uma conversa com esses grupos, ficou definido coletivamente que, os participantes e integrantes do grupo focal seriam aquelas pessoas que estivessem dispostas a representar os professores e alunos das séries finais do ensino fundamental, nos debates, estando disponíveis para dialogar sobre o assunto, possuindo assim “alguma vivência com o tema a ser discutido de tal modo que sua participação possam trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p. 07). Na definição dos grupos foi considerado também um número paritário entre homens e mulheres.

Respeitando esse critério o grupo de professores foi formado por educadores com faixa etária entre 30 e 50 anos, católicos, residentes na comunidade e com formação acadêmica bem distinta. A maior parte deles pertencentes ao quadro efetivo e com uma vasta experiência profissional no campo educativo.

O grupo de alunos também atendendo ao critério supracitado, foi formado por meninos e meninas com faixa de 14 anos, residentes na própria comunidade, com situações econômicas, sociais e religiosas bem semelhantes.

## **2.2 Buscando caminhos**

O caminho escolhido inicialmente para desenvolver a pesquisa tinha uma proposta bem diferente da que se adotou. A proposta tinha como ação metodológica realizar uma pesquisa de campo, observando nas diferentes dependências da instituição o cotidiano escolar, as relações tecidas entre alunos X alunos, alunos X professores, registrando esses momentos em um diário de campo. Dentro dessa proposta seria realizada, em seguida, uma entrevista semiestruturada com os educadores e estudantes a fim de observar, presencialmente, as narrativas dos entrevistados, observando cada sentimento e exposição das falas dos envolvidos no trabalho.

Porém, a pandemia da COVID-19 alterou os planos previstos e outras rotas tiveram que ser pensadas, sugerindo calma, reflexão, paciência, bem como uma metodologia passível de contemplar o novo caminho que o trabalho exigia.

Neste percurso de idas e vindas, os picos de avanço e recuo da doença iam ditando o ritmo e o tempo da pesquisa. Por se tratar de uma questão global, a pandemia ia se configurando como um acontecimento de grande impacto na vida das pessoas, atingindo sensivelmente todos os espaços sociais, inclusive o ambiente da pesquisa.

Diante do exposto, o trabalho foi pausado e a rotina girava em torno do acompanhamento dos indicadores e médias móveis que monitoravam o comportamento da doença. Quando enfim os casos de contaminação tiveram uma tendência de redução, conversei com a diretora e coordenadora a respeito do andamento da pesquisa e ficou agendado um encontro presencial com os pais dos alunos e também com os educadores. Na ocasião foi definido também quais professores e alunos poderiam compor os grupos focais. Aproveitei o momento de visita para coletar alguns materiais, dados sobre a comunidade, acrescentando informações ao trabalho.

Conforme combinado, participei de uma reunião com os pais dos estudantes, alvos da pesquisa, e expliquei qual a proposta do estudo e os motivos da participação dos alunos. Mencionei que nem todos os alunos da turma participariam, mas apenas uma representação, cumprindo assim critérios exigidos na pesquisa. Destaquei que os alunos escolhidos receberiam um Termo de Livre Consentimento e que esse documento os pais e/ou responsáveis deveriam assinar autorizando a participação dos estudantes. Depois de passar as orientações e retirar algumas dúvidas, encerrei minha participação na reunião de pais.

No encontro com o grupo de professores, falei a respeito da proposta da pesquisa, entreguei-lhes o Termo de Livre Consentimento, dizendo-lhes do que se tratava o documento e pedi para que assinassem e me devolvessem uma cópia e a outra ficasse com eles. Após os esclarecimentos, ficaram agendadas algumas datas para a realização dos trabalhos com o grupo focal dos professores. Porém, às vésperas do encontro, o Governador Camilo Santana, em virtude do agravamento dos casos de COVID-19 no Estado do Ceará, apresentou um novo decreto estadual, Decreto nº 33.936, estabelecendo lockdown.

Essas novas medidas autorizavam funcionar apenas às atividades essenciais, o que excluía as educativas. Imediatamente a direção confirma que o encontro presencial com os educadores estaria cancelado e que o funcionamento da escola deveria aguardar as orientações da secretaria de educação. Com a programação presencial suspensa temporariamente, a saída foi aguardar as novas medidas do governo.

O que se viu com essa espera, foram prorrogações sucessivas do decreto, paralisando o trabalho por mais de um mês. Vendo essa situação indefinida e o tempo de pesquisa se perdendo, comuniquei-me com a direção da escola buscando alguma alternativa para fazer o trabalho acontecer e chegar então a um consenso.

Na oportunidade visitei a instituição de ensino, que vivia o período de flexibilização dos decretos estaduais. O cenário que ora se apresentava era irreconhecível. A instituição toda condicionada aos protocolos de segurança. Ao chegar e ser recepcionado com álcool, pessoas mascaradas, capacetes, mais parecia uma equipe preparada para uma guerra. De fato, estava vivenciando uma guerra.

Naquele contexto, não reconheci ali um ambiente escolar, pois por um breve instante vi uma cena de ficção. Na verdade não tinha me dado conta que era o novo normal que se tornara comum em todos os ambientes públicos e privados tanto da cidade como da zona rural. O isolamento forjado mudou não apenas as perspectivas, mas os rumos da vida de todos.

Partindo desta realidade, a conversa com a direção da escola foi bem produtiva e ficou acertado a realização de encontros com grupos focais. A redefinição metodológica indicava o início de um novo caminho. Então, retomei o contato com os professores e alunos e propus, diante do quadro pandêmico, a possibilidade de fazer o trabalho de forma remota. Os envolvidos na pesquisa toparam participar dos encontros virtualmente e deste modo foi construído uma agenda de reuniões subsequentes. A técnica aplicada foi o grupo focal, que precisou ser adaptada ao contexto digital, compondo então o novo capítulo desse percurso.

### **2.3 Pesquisando de forma remota**

As sessões remotas aconteceram em momentos diferentes e os participantes foram distribuídos em dois grupos de estudos. Tais grupos foram formados por educadores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental, contendo seis participantes em cada um, dispostos respectivamente por uma igual representação de indivíduos do sexo masculinos e feminino.

Os encontros aconteceram em datas diferentes, porém as sessões para cada grupo ocorreram no mesmo dia estando divididas em dois momentos subsequentes, com intervalo de trinta minutos entre cada sessão.

A primeira reunião foi com o grupo de professores no dia 09.04.21 tendo início às 18:30 com duração de uma hora. Participaram desse momento dois professores, duas professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora. Nesta etapa foram trabalhadas as questões chave 1: Masculinidade(s) e a questão 2: A participação da escola na construção da (s) masculinidade(s), introduzindo no debate suas respectivas questões diretivas.

Após o intervalo a segunda sessão teve início às 20:00, com duração de uma hora e contou com os mesmos participantes da sessão anterior. Foram discutidas neste momento as questões chaves 3: Masculinidades(s) desviantes e/ou transgressoras; que era intercalada como a intervenção das questões diretivas.

A participação dos professores foi tensionada pelas investidas do mediador, no sentido de articular e promover a interação no debate. Apesar dos participantes contribuírem com os questionamentos, um detalhe chamou atenção. A diretora, mesmo estando presente na reunião, interagiu especificamente com as questões relacionadas ao papel da escola, silenciando quando solicitada a opinar sobre as demais questões.

A etapa com os alunos teve a mesma sistemática utilizada com os professores, inclusive as mesmas questões-chaves e diretivas. Ocorreu no dia 13.04.21 com início às 13:30 e duração de uma hora. Participaram desse encontro dois alunos e quatro alunas. As questões-chaves 1 e 2 foram aplicadas no primeiro momento de discussão e depois do intervalo. O segundo momento iniciou às 15:00 e também teve a duração de uma hora, contando com os mesmos participantes da fase anterior. Foram abordados neste momento as questões-chaves 3.

Os recursos tecnológicos foram determinantes neste tempo de pandemia. Por meio deles pude contactar professores e alunos via whatsapp, combinar horários e datas para realização dos encontros, trocar informações e afinar a construção dos primeiros passos para a realização do trabalho.

Assim, utilizando plataformas digitais, os encontros com os grupos focais deslancharam. Como combinado, na data prevista, antes de iniciar o encontro, lembrei aos participantes a respeito da atividade programada e tive sinal afirmativo confirmado.

Pontualmente, o link do Google Meet para o encontro foi disponibilizado e logo ali, os primeiros problemas com as tecnologias começaram aparecer. Infelizmente dois participantes do grupo de professores informam que, diante das chuvas e fortes ventos ocorridos na localidade naquele dia, o precário sinal de internet o qual dispunham estava comprometido, deixando-os isolados e sem sinal, o que os impossibilitariam de participar da reunião. Fiquei um pouco frustrado, mas segui em frente com os outros participantes.

Ao iniciar a reunião e recepcionar os convidados, falei a respeito das ausências e dificuldades de dois professores com relação à indisponibilidade de sinal de internet em suas localidades e que ao invés de termos oito integrantes no grupo, agora seriam seis. Prossegui expondo como funcionaria a dinâmica e sistemática do grupo focal, lembrando o compromisso assumido por cada integrante e que no caso de alguma desistência não geraria qualquer prejuízo ao participante.

A respeito da composição dos grupos, destaquei que os critérios para a escolha dos integrantes correspondiam aos interesses da pesquisa, tecendo assim elogios aos participantes e motivando-os a se envolverem e integrarem ativamente nas discussões ao longo do processo.

Levando em conta o comprometimento com a integridade dos participantes, expliquei que a identidade de cada membro do estudo seria resguardada, uma vez que para identificar a fala dos interlocutores, seria criado um nome fictício.

Neste caso, a letra inicial maiúscula das palavras professor e aluno adicionando um número em uma ordem crescente, geraria um tipo de sigla, ou seja, a nomeação usada para

relacionar o discurso ao número do sujeito, assim compreendido: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e A1, A2, A3, A4, A5, A6. Essa proposta atende aos critérios éticos legais da pesquisa, assegurando total anonimato em relação aos indivíduos envolvidos, ao mesmo tempo em que anula qualquer possibilidade de identificar os autores dos discursos, reduzindo as chances de eventuais desistências dos convidados para os debates.

A respeito das reuniões, expliquei que ocorreriam de forma subsequente, estando divididas em duas sessões para cada grupo, ocorrendo em período de uma hora cada e com intervalo de trinta minutos. Além disso, foi esclarecido que durante as sessões não contaria com o auxílio de nenhum outro colaborador e que o ambiente utilizado no momento era um espaço reservado, restrito para aquele trabalho.

Portanto, por se tratar de uma atividade remota, tudo estava previamente preparado, sendo os encontros gravados para que os relatos posteriormente se tornassem elementos fundamentais nas narrativas da dissertação.

Após alguns esclarecimentos, orientei que os roteiros com as questões seriam discutidas tanto com os grupos de professores quanto com grupo de alunos, distribuídos os blocos de questões em sessões, a partir de três questões-chave e suas respectivas diretivas.

**Questão-chave 1: Masculinidade(s).**

1. O que é ser homem?
2. Ser homem num ambiente ruralizado torna o processo de masculinização do sujeito diferente de outros espaços urbanos?

**Questão-chave 2: A participação da escola na construção da (s) masculinidade(s).**

3. Como a escola tem participado da construção das identidades de gênero dos seus discentes?
3. De que maneira os ambientes físicos, as metodologias, práticas de ensino e currículo escolar tem dialogado com as questões de gênero?
5. É possível identificar práticas disciplinadoras e/ou repressivas no contexto escolar no tocante a construção da identidade de gênero?
6. Como são percebidas as demarcações, regulações e fixações dos papéis sociais masculinos e femininos em uma escola cercada por valores culturais centrados em tradições heteronormativas?

**Questão-chave 3: Masculinidades(s) desviantes e/ou transgressoras.**

7. Assumir uma masculinidade diferente é normal?

8. As identidades masculinas desviantes são tidas como um problema quando não seguem os padrões heteronormativos preestabelecidos?
9. Como os alunos desviantes se percebem nesse espaço fronteiro e como se relacionam com os sujeitos heterossexuais, cujas masculinidades são tidas como padrões de normalidade?
10. Qual o impacto dessas transgressões e performances para a vida dos sujeitos transgressores e como a escola em um espaço rural enfrenta essas questões?
11. Quais masculinidades são percebidas neste contexto educativo ruralizado? Elas se diferem das masculinidades que se apresentam em um contexto urbanizado?
12. Qual o papel dos educadores nessa travessia dos discentes transgressores? Eles estimulam, problematizam, confrontam, assumem uma postura taxativa ou colaborativa?
13. Existe, na escola rural, espaço para os sujeitos com masculinidades diferentes viverem seus processos de transições?

Dito isto, as questões disparadoras começaram ser lançadas e o debate foi sendo traçado. No decorrer do encontro fui registrando várias impressões a partir das falas, da ausência de algumas falas e inclusive da resistência de alguns participantes em tocar profundamente no tema.

Na minha ótica, em alguns momentos, nem parecia que estavam ali com uma roda de educadores. Algumas respostas travadas, em especial de alguns homens, colocava em evidência como a ideologia patriarcal ainda prevalece. A naturalização das falas em relação ao papel do homem sobre a mulher e sobre si próprio externava a orientação típica da acomodação de valores e da domesticação religiosa, presença imperativa naquela comunidade.

Houve um instante em que uma professora foi à única voz contrária aos formatos normativos. O medo de tocar em determinados pontos, denuncia como o assunto é negligenciado, restrito, pouco acessível e como as opiniões e falas receosas, estavam sutilmente subordinadas a um modelo padrão de sociabilidade.

Quanto ao trabalho com o grupo de alunos, pensei que a conversa com a turma fosse mais fluída e menos tensa, porém não foi tanto quanto imaginava. Depois de repassar as mesmas orientações expostas para os professores, de mencionar os procedimentos da pesquisa, o compromisso com os participantes e a dinâmica do grupo focal, pedi que cada aluno ligasse sua câmera, se apresentasse e em seguida iniciamos o debate.

Coincidentemente, semelhante ao que ocorreu com o grupo anterior, o encontro foi marcado por tensões do ponto de vista tecnológico, desde o início. Por várias vezes a internet ficou sem conexão e tivemos que retomar o encontro por pelo menos três vezes. No percurso

alguns participantes não puderam seguir por conta da falta de internet, ocorrendo então duas desistências, reduzindo a representação de participantes a seis membros. Apesar de todos os transtornos o debate prosseguiu.

Durante a conversa com os alunos ficou claro que ambiente de casa constitui o principal entrave para se produzir uma participação mais efetiva, com respostas mais claras e menos limitadas. Era fácil ouvir as vozes de pais ou outras pessoas ecoando por perto deles, pareciam adultos ou outros irmãos mais velhos entrecortando as falas, controlando os discursos, travando a tentativa de abrir o jogo diante das investidas apontadas pelo mediador.

Em algumas questões, as colocações das meninas eram mais contundentes em relação à fala e ao posicionamento, enquanto que alguns meninos mostravam-se aparentemente impedidos ou inseguros para expor suas opiniões. O fato é que o trânsito pelos questionamentos ficou um pouco difícil diante das interferências que o ambiente doméstico apresentou e tive que administrar todas essas situações até finalizar o encontro.

Assim, as reuniões foram realizadas e a fase dos grupos focais encerradas. Passada essa etapa de encontro com os grupos focais, uma questão inesperada me causou apreensão. Recebi uma chamada, via whatsapp de um funcionário da secretaria da escola que não tinha nenhuma relação com o trabalho. Este funcionário, o qual não tinha nenhuma aproximação, fez alguns questionamentos que me causou estranheza, principalmente porque tudo aconteceu um dia após a reunião virtual do grupo focal com os professores.

Na conversa, que mais parecia uma investigação, um interrogatório, o funcionário se identificou e logo começou sua fala questionando a procedência do trabalho. Fazia perguntas a respeito de qual instituição eu era vinculado, qual tese eu estava defendendo e porque eu questionava a masculinidade no trabalho. Indagações do tipo: “Por que questionar a masculinidade dos alunos? Tratar da masculinidade em que sentido?”.

Achei incomuns aquelas colocações e fiquei refletindo a quem de fato aquelas questões interessavam, pois não me pareceu algo vindo diretamente dessa pessoa. Era como se estivesse alguém por trás induzindo os questionamentos, por que insistia em querer saber o porquê de tocar no tema masculinidade.

Diante da situação respondi educadamente às questões e quando percebi que não fazia sentido algum aquele diálogo finalizei, então, a conversa.

Pelo visto, as questões tratadas nos grupos focais geraram inquietações ou no mínimo o tema foi interpretado como algo ameaçador, impróprio e incompatível com as questões ligadas ao sentido da educação. É como se esse assunto fosse ilegítimo e estivesse provocando discussões não pertinentes no chão da escola, configurando-se como algo que não diz respeito

à formação do professor. Na realidade de alguma forma, o assunto já está mostrando seus frutos, pois já está suscitando alguma reação, mesmo que de forma dissimulada.

Desta maneira ao inferir sobre o assunto, ficou evidente que as narrativas não se tratavam apenas de opiniões dos participantes. Nas colocações era possível notar falas carregadas de sentimentos bem variados, por vezes indignação, preconceitos, deixando transparecer a defesa de conceitos já naturalizados em suas concepções de vida, externando inclusive questões ligadas aos aspectos da formação profissional.

A maior parte dos professores por serem católicos, buscava colocar em suas explicações e justificativas, argumentos essencialistas, apoiados em princípios religiosos. Já os alunos apresentavam um comportamento contido, em suas falas os fatores religiosos também se apresentavam, deixavam transparecer um desejo de debater mais profundamente as questões. Porém as opiniões, em grande parte, se limitavam às respostas sucintas, evidenciando um ambiente aparentemente vigiado e controlado.

Professores e alunos, apesar de estarem em posições etárias diferentes produziram uma interlocução, em sua maior parte, ponderada, com falas impregnadas de elementos subjetivos.

Administrar a atividade de pesquisa realmente é um trabalho exigente, sobretudo diante dos seus aspectos de imprevisibilidade. Esse desafio amplifica o processo por que a ausência de um contato físico com os participantes excluem outras sensações e reações, requerendo mais recursos e desenvoltura por parte do condutor do encontro, a fim de “não ficar preso às surpresas que encontrar e nem tenso por não obter resposta imediata a suas indagações” (MINAYO, 2007, p 62).

Competências como está sempre atento, ser perspicaz, inferir e mediar oportunamente o debate são habilidades indispensáveis no decorrer das discursões. Isso tudo agrega valores a esse trabalho, que se tornou cada vez mais complicado, tendo em vista que o percurso se dá em meio a um dos eventos sanitários mais avassaladores da história da humanidade que é a pandemia da COVID-19.

Um evento histórico que marca para sempre as vidas das pessoas, cujos impactos são indizíveis nos processos sociais, similar a uma hecatombe, com efeitos ainda imprevisíveis, irradiando destruição em proporções e contextos jamais vistos e imaginados. Essa situação que afeta a todos e repercute seus efeitos danosos não apenas no presente, ao retirar milhares de vidas, coloca em cheque o futuro, ao sugerir consequências sombrias ainda incalculáveis.

Neste cenário, em que índices e médias móveis apontam a cada dia dados crescentes de mortos e infectados, é importante salientar a situação em que se encontra o Brasil, o Estado

do Ceará e o Município de Marco (*locus* da pesquisa), contextualizando assim como a pesquisa anda durante o período em que a pandemia avança.

Pra se ter uma ideia, entre o intervalo em que as gravações dos grupos focais ocorreram e a escrita deste texto acontecia, registros sucessivos de óbitos denunciavam um comportamento descontrolado da doença, chegando a atingir no Brasil uma marca de 462.996 vidas perdidas pela doença (G1.COM.BR/CORONAVIRUS). Um cenário aterrorizante, marcado por uma segunda onda da doença, onde as mortes das pessoas se multiplicavam de forma avassaladora. Algo tão chocante e devastador, cujo fim é impossível de se prever. No caso do Ceará, o total de óbitos atinge a marca de 20.587 pessoas. No Município de Marco, 3.665 notificações, contabilizando 36 mortos (INTEGRASUS, 2021).

É neste negro cenário que se assenta a pesquisa. Adaptada, cercada por recomendações, limitada pelas condições ora impostas e submetida a recursos e ferramentas digitais, tecnologias importantes que tornaram possíveis e viáveis a realização do trabalho.

Assim sendo, se por um lado, foi preciso reinventar e reaprender a conviver nesses novos tempos. Fazer pesquisa, nestas condições, exigiu um esforço redobrado. Isso porque não se trata somente de aplicar um método, mais enquadrá-lo a toda uma realidade que também passa por transição, por mudanças, adaptações e limitações no campo da tecnologia. Por ser uma experiência nova, o contexto rural foi desafiado significativamente, tendo em vista as dificuldades estruturais e as precárias condições tecnológicas.

Construir narrativas por trás de telas e de forma remota, virtualmente, sem dúvida foi algo impensável de cogitar na programação do trabalho de campo. Um atravessamento inesperado para o tipo de trabalho que se projetava realizar. Aliás, a pandemia nem se quer existia no início da pesquisa, quanto mais pensar viver qualquer coisa dessa natureza.

Todavia, o improvável infelizmente aconteceu e a presença do vírus impôs novos rumos, ritmos, mudanças no tempo e no formato do trabalho. O fato é que sob a regulação de decretos estaduais e boletins diários de monitoramento da pandemia, o caminho da pesquisa foi sendo traçado e o progresso do trabalho acontecendo paulatinamente. Foi assim o tempo todo, um processo flexibilizado, condicionado à realidade pandêmica.

## **2.4 A análise dos dados**

A análise de dados foi realizada através da verificação das questões-chave e diretivas. Essas questões estavam dispostas em um instrumental, compondo assim o roteiro de questões

que nortearam todo o debate das sessões dos grupos focais, cujo processo de análise percorreu as seguintes etapas:

A primeira foi a de pré-análise. Bardin (1977, p.95) diz que é a fase de organização propriamente dita, um período de intuição, cuja operacionalização e sistematização das ideias iniciais, favorecem o desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Nesta etapa foi realizada uma leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p.96).

Neste caso foi feito um estudo prévio do conteúdo a ser discutido nos grupos focais, observado os documentos e informações a respeito da comunidade, bem como analisando as estratégias e técnicas mais adequadas a serem utilizadas nesta pesquisa, resultando assim na elaboração do roteiro com as questões disparadoras a serem aplicadas com os grupos focais.

A segunda fase é o momento em que o resultado bruto obtido nos debates dos grupos focais foram explorados, ou seja, é feita a codificação, que “corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 1977, p. 103).

É uma etapa de transcrição das falas, releitura, reescuta e revisitação dos discursos, um processo exaustivo que requer atenção e cuidado ao reexaminar as informações expostas pelos colaboradores, no sentido de perceber as minúcias e intercorrências advindas dos elementos que envolvem as narrativas, observando com prudência as falas, omissões e o contexto o qual a análise se discorre.

Por fim, foi realizada a terceira etapa que é o tratamento do material, processo de inferência que “apoia-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado à mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e receptor” (BARDIN, 1977, p. 133).

Assim, baseado neste percurso e dinâmica, a compreensão e representação das questões diretivas procuraram mergulhar no ponto central da pesquisa cujo teor tenta entender como as masculinidades se constroem no contexto educativo ruralizado.

A partir das discussões estabelecidas em cada eixo temático, foram analisadas as informações presentes nos diálogos, introduzindo nas abordagens os discursos dos sujeitos participantes do grupo focal, cujas análises ajudam a compor algumas concepções sobre o tema.

## 2.5 A escola e seu entorno

O cenário o qual a pesquisa foi desenvolvida é em uma escola pública municipal numa localidade de zona rural. A escolha por esse espaço se deu por eu ter sido professor da escola e por ficar próximo à sede do município.

Caracterizar esta localidade não foi uma tarefa tão simples porque poucos registros existiam a respeito de sua história. Essa ausência de informação concentrou meus esforços em documentos da escola, igreja e nas falas de poucas lideranças comunitárias. Deste modo, os dados que seguem são resultados dessas mobilizações cujas informações refletem a realidade local.

A comunidade a qual a pesquisa acontece pertence a Marco. Um município cearense com uma população de 24.703 habitantes, com uma área de 573, 610 km<sup>2</sup>, localizado na microrregião do Litoral de Camocim e Acaraú. A escola situa-se na zona rural, há sete quilômetros da sede numa comunidade denominada de Triângulo do Marco. Essa localidade é cortada pelo BR 402, uma importante via de acesso aos municípios da região do Vale Acaraú, no extremo oeste do estado do Ceará, há cerca de 221 km de Fortaleza.

O ponto marcante deste interior é uma estátua de São Francisco erguida numa praça, situada no meio de uma rotatória que possibilita acessar a sede do município e as demais cidades da região: Bela Cruz, Cruz, Jijoca de Jericoacoara, Acaraú e Itarema.

A localidade possui sua parte central mais desenvolvida, com pavimentação, coleta de lixo realizada através de carros que circulam em dias e horários específicos. A comunidade tem os serviços básicos de saúde e educação. Tem um Posto de Saúde da Família (PSF) onde acontecem os atendimentos de saúde básica e no mesmo espaço funciona os atendimentos sociais dos CAPS/CREAS.

Possui uma creche pública onde são atendidas as crianças do ensino infantil até 5º ano, uma escola de ensino regular ampla, atualmente em reforma, cujo espaço terá amplas salas de aula, devidamente equipada, sala da diretoria, secretaria, sala de professores, sala do AEE, um amplo pátio de convivência, cantina, biblioteca, banheiros masculinos e femininos e uma quadra poliesportiva coberta, para atender os alunos da educação básica de 6º a 9º.

Em relação ao contexto educativo, apesar da instituição possuir uma dimensão laica, ela faz homenagem a um santo católico por ser denominada de São Francisco. Possui 674 alunos matriculados no de Ensino Fundamental I e II, nos turnos manhã e tarde, 02 turmas de Jovens e Adultos no turno da noite – EJA, sendo 299 no Fundamental I, 332 no Fundamental II e 43 no EJA.

A organização das turmas está estruturada da seguinte forma: 13 turmas do 1º ao 5º ano pela manhã, 11 do 6º ao 9º no período vespertino, 01 sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 6º/7º e uma 8º/9º à noite, e uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educativo Especializado (AEE).

O quadro de profissionais da Educação é composto por núcleo gestor sendo 01 diretor, 01 coordenador pedagógico, 37 professores, 03 cuidadores e 12 funcionários entre serviços gerais e vigias. Os principais projetos desenvolvidos pela escola são: A água é vida: Eu sei ler, Momento Cívico, Quem ler viaja, Recreio limpo, Aluno nota 10, Leitura em diferentes dimensões e gêneros textuais, PSE – Projeto Saúde na Escola, PETECA, Afrodescendente indígena, Redator diário, Leitura e escrita, Tabuada amiga, Aluno nota 10 em matemática, Tabuada eu aprendo, Exposição científica, PROERD, Espaço AEE – um aprender diferente, Mais Alfabetização, Esquentando SPAECE, Expo ENGLISH, Super nota, Super lance, Atleta na escola, Bom de nota, Bom de bola, Sacola viajante, Avaliação bimestral dos professores.

Essas atividades têm como propósito atuar na superação de algumas das deficiências educativas apresentadas pelos alunos, bem como diversificar o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição apoiando as práticas dos educadores.

A práxis social desenvolvida pela escola baseia-se numa visão holística do sujeito, por isso adota o construtivismo que corresponde à sua dinâmica, cuja [...] “visão de totalidade integradora. É movimento de mudança e transformação” (MATUI, 1995, p. 9).

Assim, a proposta de protagonismo do aluno está presente no conjunto de ações educativas da escola, onde o processo de aquisição e produção do conhecimento ocorre de forma relacional, na tentativa de incluir o estudante no centro da aprendizagem.

Sobre as reuniões de pais, elas ocorrem bimestralmente, sendo a primeira reunião do ano, o momento de apresentação da equipe gestora e dos professores, bem como o momento de exposição do Projeto Político Pedagógico (PPP) e as demais informações gerais de como ocorrerão às atividades pedagógicas da escola no decorrer do ano letivo.

A renda e situação financeira dos pais dos alunos é bem diversificada, concentrando padrões sociais diferenciados e cujas profissões se distribuem em funcionários públicos municipais, auxiliares de serviços gerais, vigias, comerciantes, agricultores e geralmente as mães realizam as atividades domésticas.

O lazer da maioria das famílias reduz-se as atividades religiosas ou às serestas promovidas por donos de bares que, neste tempo de pandemia da covid-19, teve seu funcionamento proibido.

Sendo uma comunidade essencialmente religiosa, prevalecem as práticas católicas, que conta com o envolvimento da maior parte dos moradores. Possui uma igreja no centro da comunidade, espaço que é tido como um dos principais pontos de encontro e cujo templo é dedicado a São Francisco.

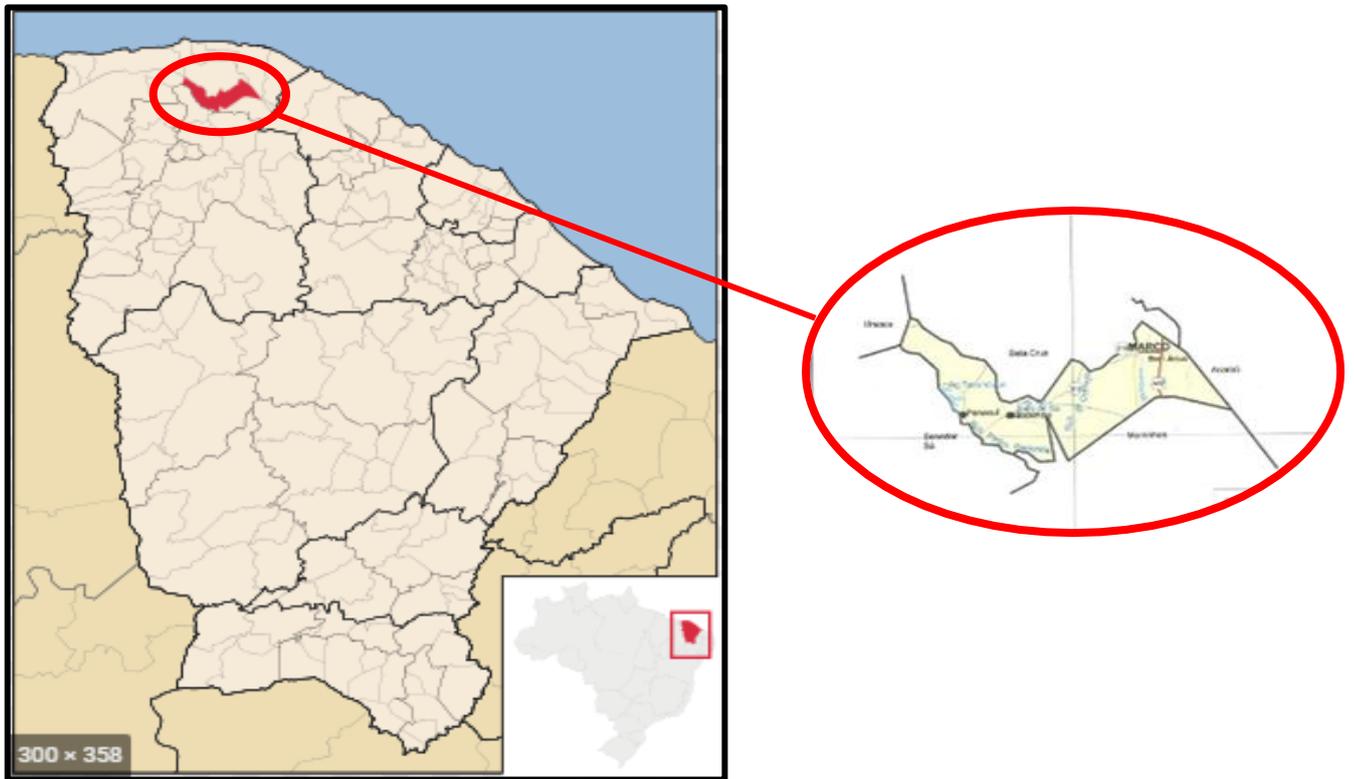
A área que demarca os limites do município concentra parte de um dos principais projetos de irrigação do Estado do Ceará que é o Perímetro Irrigado do Baixo Acaraú. Esta área foi selecionada pelo Governo Federal para o desenvolvimento da agricultura irrigada no Estado, utilizando assim os recursos hídricos acumulados na bacia do Rio Acaraú. O projeto foi concluído em 2002 e se constitui como um dos melhores e mais modernos do nordeste, perfazendo uma área total de 12.621 hectares, correspondentes aos territórios dos municípios de Bela Cruz, Marco (localidade de Triângulo do Marco) e Acaraú.

Assim, por agregar parte do projeto de Irrigação da região, as atividades agrícolas desenvolvidas nos lotes irrigados são atrativas não apenas para os moradores locais, que veem na terra como uma oportunidade de trabalho. Os lotes são espaços de expressivas produções de frutas que são comercializadas para todo o país e para o exterior, tornando assim as atividades agrícolas a principal fonte de renda do lugar.

Esse espaço irrigado chama atenção e atrai os mais diferentes olhares. Pessoas que lidam com o agronegócio, pequenos agricultores bem como aqueles que se aproveitam desse lugar para realizar saques e roubos. Aliás, as disputas na região pelo controle do tráfico também é uma realidade. A localidade vem sendo alvo das facções criminosas, impondo dentro do seu espaço uma rotina de violência, assaltos e homicídios.

Apesar de ser uma localidade relativamente pequena, onde a maior parte da população é de baixa renda e tem como principal atividade de subsistência a agricultura ou os pólos moveleiros em suas mediações. O movimento do projeto de irrigação favorece e aquece o comércio local, sendo a localidade usada como ponto de parada para motoristas que aproveitam os postos de gasolina para abastecerem, utilizam dos restaurantes à beira da estrada para se alimentarem e as pousadas ali existentes para descansarem.

IMAGEM 1: MUNICÍPIO DE MARCO



Fonte: Wikipédia

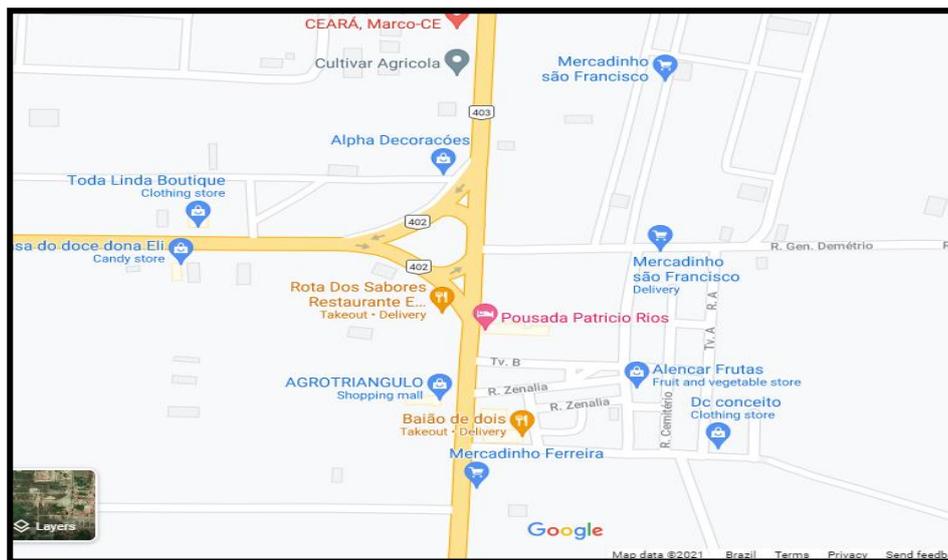


IMAGEM 2: MAPA DE SATÉLITE LOCALIDADE DE TRIÂNGULO DO MARCO



IMAGEM 3: MAPA DE SATÉLITE

### 3 MASCULINIDADES: ENTRE DISCURSOS E DESLOCAMENTOS

#### 3.1 Masculinidade hegemônica

A construção da sexualidade humana ao longo do tempo esteve fundamentada em conceitos essencialmente biológicos. Essa marca identitária assinalava sobre os corpos uma identidade fixa, distintiva, cujos elementos eram indispensáveis para afirmar que a “diferença entre os sexos era fruto de uma estrutura natural inquestionável” (BOTTON, 2007, p. 110).

Esse argumento esteve no centro dos debates, aquecendo as discussões, provocando posicionamentos e opiniões discordantes, de forma a sugerir transformações conceituais no que tange as percepções da sexualidade de homens e mulheres, sendo um contraponto ao referencial binário pré-estabelecido.

Para analisar essa trajetória teórica é de bom tom perpassar pela crítica feminista, enquanto importante delatora do essencialismo sexual e dos parâmetros conceituais hegemônicos. Nesta perspectiva, revisitar a metade do século XX, especificamente os anos 70 e 80, é necessário a fim de observar como a expressão “gênero” embalou as discussões feministas desse tempo aparecendo como eixo central dos diálogos e servindo para “introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico” (SCOTT, 1995, p. 3).

As mulheres e os homens passaram a ser observados de forma complementar e relacional. A partir deste olhar os conceitos de gênero impulsionaram as teorizações e distinções entre os sexos, definindo-os como construções sociais. Neste cenário, Scott (1995)

apresenta o gênero como uma categoria de análise, que serviu para distinguir as práticas sexuais dos papéis sociais do homem e da mulher.

Assim a teorização nos debates relacionados ao gênero vai descortinando novos caminhos discursivos, bem como escancarando a forma como o homem se impõe por meio de “uma normatividade ‘inventada’ por padrões forjados num sistema de dominação masculina, um processo de ‘engenharia’ social, cultural e política” (JANUARIO, 2016, p. 32).

Por meio dessas relações de poder estabelecidas entre os sujeitos, a masculinidade se assume hegemônica por que “incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL, 2013, p. 24).

Esta forma de dominação, segundo Connell (2013), significa uma ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão, legitimando hierarquicamente sua atuação sobre os demais indivíduos.

Por isso a identidade e subjetividade estão alinhadas e hierarquizadas segundo costumes culturais comuns aos indivíduos do sexo masculino. A respeito dessa produção cultural, Guattari e Rolnik (1996) explicam que:

[...] Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão - não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. E eu nem diria que esses sistemas são "interiorizados" ou "internalizados" de acordo com a expressão que esteve muito em voga numa certa época, e que implica uma ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção da subjetividade individuada - subjetividade dos indivíduos - mas uma produção da subjetividade social, que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (GUATTARI E ROLNIK, 1996, p. 15-16).

A hegemonia demarcada pelos privilégios do patriarcado age como um desdobramento da forma mais correta de assumir-se homem, engendrando práticas simbólicas e horizontalizadas, amparadas no gênero ativo. Bourdieu (2012) fala dos mecanismos de subordinação a partir de diversos meios, cuja lógica de dominação era exercida em nome de um princípio simbólico, onde tanto o dominante quanto o dominado, estavam sujeitos a uma língua (ou uma maneira de falar), um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir).

A classificação de pessoas pelos caracteres físicos e sexuais, até bem pouco tempo, era a forma correta de projetar o indivíduo socialmente, pois o corpo deveria estar relacionado ao biológico assim como o homem está para ser o dominador. Ocorre uma naturalização de “processos e relações sociais que constituem a masculinidade hegemônica, o modelo central que subordina as masculinidades alternativas (de pessoas, grupos ou sociedades), e que é o modelo da dominação masculina, intrinsecamente monogâmica, heterossexual e reprodutiva” (ALMEIDA, 2018, p. 05). A diferença anatômica é usada para justificar a dominação masculina, tendo o corpo como principal argumento nos discursos e normas que se disseminam nas relações sociais e culturais.

Nesta conjuntura, os princípios e referenciais notados nos aspectos físicos, fundamentam os processos de formação da masculinidade, perpetuando em todas as relações e contextos sociais, porque “a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder” (BUTLER, 2000, p. 111).

Não é à toa que, desde os primeiros sopros de vida, o sujeito masculinizado está vinculado ao adulto, “os homens constroem e negociam a própria masculinidade ao longo do ciclo vital” (JUNIOR, 2006, p. 5). Em geral, as práticas cotidianas ligadas ao ser masculinizado são exercidas, treinadas e fortemente marcadas por ideologias tradicionais de cunho cultural, numa relação definida por caracteres fixados a um determinado tipo de homem. Este caminho “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 6).

Despossuir, então, uma masculinidade obrigatória é o grande embate discursivo que desafia os homens na contemporaneidade. Envolve não somente as questões de ordem físicas como também o conflito psicológico representados pelas normas culturais, cujas interfaces tratam dessa categoria desconsiderando a maneira como esses indivíduos se sentem e se percebem no mundo.

### **3.2 Ser homem para além do falo**

As relações de poder ao longo da história foram impulsionadas por conquistas significativas, fundadas em mecanismos de subordinação onde os envolvidos ocultavam suas verdadeiras faces se escondendo na conformação, condição assumida pelo dominado.

Este processo de dominação abordado por Connell (2013) utiliza a cultura como base para a aplicação de práticas as quais determinavam o ideal de masculinidade hegemônica

como padrão, para legitimar a dominação do homem sobre a mulher e também se afirma como modelo de hierarquia sobre as outras masculinidades.

Portanto o termo masculinidade hegemônica, usado por Connel, serve para classificar essa forma impositiva de machezas que tende a suplantiar ideias e pensamentos fora do universo estritamente masculinizado. Inclusive tal modelo identitário se difere de outros tipos de homens que são tidos como subordinados. “A hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” (CONNELL 2013, p. 245).

A hegemonia expressamente restrita se consubstancia como as benesses do patriarcado, atuando naturalmente, como uma extensão da forma mais comum de ser homem. “No século XVIII, o homem digno deste nome podia chorar em público e ter vertigens, no final do século XIX, não o podia mais, sob pena de comprometer sua dignidade masculina. O que se construiu pode, portanto, ser demolido para ser novamente construído” (BADINTER, 1993, p. 29).

Neste contexto, o fantasma que assola a cartografia masculina atual, tem suas raízes fincadas no conceito patriarcal de masculinidade por engendrar práticas simbólicas e horizontalizadas fincada no gênero ativo.

Para tanto, desconstruí-la pode se tornar possível, a partir do momento em que se corrompe com os discursos ideológicos firmados no contexto das relações sociais que tem estado aberto ao debate para mudanças de comportamento quanto aos papéis masculinos. Evidentemente que tal proposição traz a tona uma possível crise no sentido da masculinidade porque revela uma pluralidade a respeito do homem, antes indizíveis.

Dialogando com essa questão Giffin (2005, p. 50), comenta que:

A forma de dominação peculiar à nossa época não é mais a autoridade patriarcal, mas sim a transformação de todas as relações em formas instrumentais e impessoais. Entre outras coisas, isto implica que a masculinidade requer a supressão de muitas necessidades, sentimentos, e formas de expressão, o que faz esta construção social ser aterrorizantemente frágil. O resultado é uma “tensão” entre ser macho e ser masculino, capaz de manter uma insegurança constante nos homens, e impulsionar tanto a auto-desvalorização como reações violentas contra outra/os.

Talvez a dificuldade de aceitação de homens avessos rompendo regras, impacte sobre os ideais de masculinidade, o que pode ferir a dignidade daquela hombridade pensada apenas para mandar. Para o sujeito eminentemente conservador “homem é quem se diz homem, a despeito tanto do seu fenótipo quanto das imposições da sociedade” (AMBRA, 2019, p. 17).

Logo, a maneira mais positiva de se atestar a masculinidade e saber se o sujeito é homem mesmo, é submetê-lo a provas, onde o corpo será o principal instrumento de resistência, conforme lembra Albuquerque:

Um macho que se preze é agressivo na vida e com as pessoas, caracteriza-se pela vontade de poder, de domínio, exige subordinados e subordinações, notadamente das mulheres. Um macho não deixa transparecer publicamente suas emoções e, acima de tudo, não chora, não demonstra franquezas, vacilações, incertezas. Um macho tem opiniões firmes e incontestáveis, tem uma só palavra, não aceita ser contrariado ou contestado, notadamente por mulheres. Um macho não adoce, não tem fragilidades nem físicas, nem emocionais, frescuras. Um macho sempre sabe o que faz, aonde quer chegar e aí daquele que se colocar em seu caminho. Um macho é um ser competitivo, está sempre disputando com outros machos a posse das coisas e das pessoas. Um macho é objetivo, racional, até frio e cruel, calculista, não se deixando levar por sentimentos. Um macho é desleixado, sem vaidade, é um homem natural, sem artifício, sem polidez. Talvez seja difícil alguém conseguir se enquadrar completamente neste perfil tão exigente e rigoroso. Mas este perfil que, traçado assim, pode parecer risível, quando não ridículo, compõe-se de uma série de traços, atualiza uma série de enunciados e imagens, remete para valores que fragmentariamente circulam em nossa sociedade e são elementos de nossas práticas e formas culturais, dando origem a ações e formas de pensamento que continuam sendo constitutivas da produção de subjetividades, da produção das identidades de sujeitos. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 23-24).

Connell (1995) lembra que a construção da masculinidade acontece por meio de práticas, remetendo a sua dimensão histórica numa perspectiva relacional. O resgate da dinâmica do conceito de masculinidade possibilita que os diversos pontos de vista que discutem a condição masculina surjam “para problematizar este “tornar-se homem”, bem como para apontar impasses inerentes a esta condição” (NOLASCO, 1995, p. 21). Um duelo de ideologias longe de definir um vencedor.

Parece que abrir mão daquele homem tradicional, significa prescrever uma sentença de morte. Embora, reconhecendo que “o indivíduo atual é sincrético, confuso e indefinido” (NOLASCO, 1995, p. 16).

Sob essa perspectiva é necessário alargar os olhares. O tempo presente vai discorrendo noutra plataforma. Exatamente numa posição oposta. "A ‘masculinidade’ representada, não é um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas” (CONNELL, 2013, p. 257).

Essa realidade se confirma quando em pleno século XXI a luta pela determinação da identidade e controle da pessoa ainda gera interesse de alguns grupos sociais. Como por exemplo, o problema da aceitação da diferença que se configura como uma questão ainda não resolvida. Esse tipo de contexto deixa transparecer posturas antagônicas, cisões e reflexões tensas quanto aos desejos dos novos sujeitos e a reafirmação de discursos tradicionais que não

abandonam sua velha prática de subordinação, numa ação dissimulada e aparente, presa ao exercício abusivo de controle dos eventos e das coisas.

Bourdieu (2012, p. 16-12) lembra que:

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo, em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as "naturalizam", inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. Assim, não vemos como poderia emergir na consciência a relação social de dominação que está em sua base e que, por uma inversão completa de causas e efeitos, surge como uma aplicação entre outras, de um sistema de relações de sentido totalmente independente das relações de força.”

Tocar no conceito de masculinidade é, pois, tão complexo quando falar de algo sagrado. Para tanto, é preciso refazer concepções, pois tratar destas questões significa debater os discursos genéricos que tornam real os efeitos de sua ação histórica.

Para tanto expor os indivíduos em construção, requer uma ação pensada sobre o conceito de masculinidade e uma narrativa menos abstrata, onde estes agentes estejam presentes, ocupando seus espaços, culturas, eliminando a ideia de meras representações.

Cada sujeito independente da sua origem, condição social, sexual, raça, e mesmo aqueles egressos de outras tribos, lugares e culturas possuem um ponto irremediavelmente comum: um “o corpo (tido por muitos, como estável, universal e trans-histórico) e que pode servir como indicador conclusivo das identidades. O corpo também escapa: ele é maleável; ele pode falar mil línguas, ter muitos significados... ele engana e ilude” (LOURO, 2000, p.63).

Então é o corpo, pois o elo e o ponto de desequilíbrio das questões definidoras da masculinidade. Ele ao mesmo tempo aproxima e distância o homem de determinados padrões normativos. Em suas estruturas a luta pela tolerância e respeito, pelo valor advindo da diferença que determinados sujeitos carregam, pode também impulsionar a ultrapassar as fronteiras que os dividem.

Dito isto, há muito que se pensar e fazer para além dos corpos, pois a dicotomia e recalque envolvendo a temática masculinidade têm muitas vertentes; uma delas é o discurso em que se encontra o modelo da masculinidade hegemônica. Este que ainda está presente em nossos dias, justamente por não aceitar a definição do indivíduo falocrata como um sujeito de características efêmeras.

Portanto, considerando que as relações hegemônicas são historicamente permeadas pelo patriarcado, justifica o incontestável choque contra o processo de dominação instalado

entres homens sobre os homens e de subordinação entre as mulheres. E é exatamente contra esse processo de condicionamento que a luta se faz permanente e necessária. Resistir é a palavra de ordem, é uma forma de atuar e ocupar espaços.

É através desse mecanismo de luta que se percorre os processos que envolvem o entendimento da masculinidade, na tentativa de desarranjar conceitos definitivos, produzindo críticas aos papéis exclusivos assumidos por um ideal de homem e ao mesmo tempo fraturando e desestabilizando as mentalidades tradicionalmente impostas nas relações sociais.

Neste contexto a ruptura esboçada pelos conflitos presentes, envolvendo as questões da sexualidade, deixa claro que “a masculinidade não é objeto coerente acerca do qual se possa produzir uma ciência generalizadora” (CONNELL, 1995, p. 67). Ela é acima de tudo uma construção gerada sob inúmeras influências, que se dá num contexto coletivo, porém assimilada e desenvolvida de forma individual.

### **3.3 Dinâmicas sociais e subjetividades**

As constantes tensões expressas pelos sujeitos masculinizados nos últimos tempos mostram a busca por ocupar um espaço socialmente negado, usurpado, omitido pelo simples fato de se carregar a diferença como uma marca identitária.

Ressignificar essas marcas, “representa a quebra do cinismo a respeito da existência de um homem de verdade em torno do qual todo menino é socializado” (NOLASCO, 1995, p. 16-17). A partir do momento em que se rompe com os discursos ideologicamente fabricados, é colocado em evidência às fronteiras e a pluralidade de homens, até bem pouco tempo escondidos, segregados, invisíveis.

Louro (2000) chama atenção exatamente para essas formas de segregação e dominação presentes nos processos que tornam o homem a norma. Ela afirma que:

As sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (LOURO, 2000, p. 09).

Por isso, ao desconstruir padrões hierarquizados, os novos homens se descomprometem com as regras heteronormativas, razão e motivo de tanto embates. A lógica

da masculinidade divergente e dissidente fere não só a dignidade daquele homem estável, como também desconstrói modelos e padrões humanos.

Para tanto, “o desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vem sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2008, p. 21).

Os comportamentos e posturas desses novos homens são motivos de muitas críticas e “o corpo, essa entidade que transporta as marcas identitárias (e, como tal, o produto de vários discursos), é também o lugar onde se observa a rebelião da diversidade, e onde se ensaiam tentativas de subversão das fronteiras de gênero” (TELMO, 2006, p. 146).

Baseado nestas relações hierarquizadas, historicamente perpassadas pelo patriarcado, é possível notar que é exatamente esta questão que fundamenta e justifica o processo de dominação instalado entres homens que subordina os outros sujeitos. Por isso, sua reconstrução se faz oportuna, justamente por que os processos políticos que conferem privilégios a um grupo e a outro não são, com frequência, tornam esses atos invisíveis para aqueles que usufruem efetivamente destes privilégios.

A invisibilidade ocorre sobre duas formas: tanto por meio das relações de poder, cuja dinâmica mantém a invisibilidade dos sujeitos subalternos; e quando também mantém os privilégios como um luxo. Aliás, é um luxo ser hétero, branco, rico, ocupar diferentes espaços e posições sociais sem que sua instabilidade sofra qualquer tipo de constrangimento ou ameaça.

Essa condição é ponto polarizador da questão e o motivo da luta pela permanência do poder hegemônico. É ela também que aprofunda as desigualdades e diferenças sociais entre os homens. Ela produz o luxo que é viver separado e distante das mazelas sociais. Daí porque somente o homem branco se acha no direito de manter tais privilégios, de não pensar sobre raça, sobre o pluralismo e de não se importar com os diferentes.

Albuquerque (2001) fala que:

A resistência que podemos exercer é dentro dessas próprias redes de poder, não fora dela, com seu desabamento completo o que podemos provocar são deslocamentos do poder que nos impõem um determinado lugar, que reserva para nós um certo espaço, que foi estabelecido historicamente, portanto em movimento (ALBUQUERQUE, 2011, p. 32).

Evoluir para além das fixações, parece ser uma decisão sensata, porém tem seus riscos, visto que o formato de homem pensado no passado e aquele que se coloca atualmente são

totalmente ambivalentes. Há um conjunto de fatores entremeados de verdades que tentam barrar esse movimento contra-discursivo e avesso ao homem tradicional.

É exatamente esse tipo de homem que rejeita as transformações, pois elas atingem os papéis sociais, culturais e políticos, afetam as práticas e perspectiva historicamente edificadas em favor de um único grupo.

Neste contexto, a autenticação da masculinidade centralizada na função do falo, ficou cada vez mais inviável diante das pluralidades de identidades de gêneros existentes. A possibilidade de se perceber a masculinidade em contextos múltiplos se ampliou, tornando-a diversa, e a rigor, causa até confusões discursivas por isso.

O sujeito plural tem reivindicado seu espaço e essa afirmação é cada vez mais comum. Categorias como héteros, trans, gays, bissexuais, assexuais, nomenclaturas invisíveis e impossíveis de serem pensadas, são frequentemente adotadas na tentativa de dar traduções e explicar que essas representações de homens existem e que, portanto, há elementos para pensar na heterogeneidade das masculinidades.

Todo esse movimento que impacta a percepção da masculinidade universal, não tem a intenção de renegar a masculinidade. Na verdade, o que se pretende é validar as novas redefinições e inscrições dos homens sobre si próprios.

Por isso a visibilidade desses novos atores sociais é tão necessária. Eles “reconstroem seus corpos e lutam pelo reconhecimento de suas identidades de gênero e tantos outros deslocamentos” (BENTO, 2006, p. 13), demandas que requerem tempo e resistência.

Polêmico ou não, a realidade é que os interesses e conflitos estão inseridos no mesmo contexto social, cujos sujeitos promovem análises e reflexões. Assim, embora a dúvida a respeito da autenticidade deste fenômeno seja visto como um grande nó, porque existe um discurso heteronormativo tentando borrar essa luta. É inevitável reconhecer que estão em curso outras formas de se viver as masculinidades, posto que o homem da atualidade vem redescobrando sua singularidade a partir de uma perspectiva plural.

A disputa por esse lugar de poder é acirrada, injusta, desvinculada de um modelo padrão. Porém, ela mostra apenas uma parte de sua face cruel. O fato de alguns indivíduos desviantes se mostrarem socialmente não significa que a sociedade já os reconhece e os aceita como legítimos, pois são essas diferenças que põem em dúvida o *status quo* da virilidade, antes infalível, e que ainda resiste como modelo matriz.

Diante desses confrontos, o que está em jogo, na verdade é “a face pública da masculinidade hegemônica, não é necessariamente, o que os homens mais poderosos são, mas

aquilo que sustenta seu poder, e aquilo que muitos homens são motivados a apoiar” (GIFFIN apud CONNELL, 1987, p. 53).

Esta manutenção de privilégio é o epicentro das cisões e crises, o que Muszcat (2018) chama de acirramento, tendo como motivação as demandas constantes de desconstrução dos pressupostos tradicionais e hegemônicos. Por isso ao falar sobre a questão de gênero, como sendo um elemento de tensão existente em nosso cotidiano. Não se está produzindo um discurso sobre um problema novo, isolado, mas ao contrário, a abordagem toca em algo que é negado.

Neste sentido, a questão ganha visibilidade, pois retirar da sombra, da escuridão, da latência algo que existe; um novo contexto vai sendo incorporado a esse conjunto de fatores, pois ganha destaque quando tocados, ampliando os conflitos sobre aqueles que já são naturalmente impostos, atingindo tanto os de natureza individuais quanto os coletivos.

Baseados nesta conjuntura, o embate em foco esfacela a posição centralizada no conceito universal de homem, a partir do momento em que se desestrutura o que já foi dito sobre a masculinidade. Ao romper com a doutrinação e disciplina, se produz uma releitura deste indivíduo, por que “o sujeito não é fixo, ele é mutável” (MUSZCAT, 2018, p. 10), está em trânsito, em processo de desconstrução.

## **4 RELAÇÕES DE GÊNERO NO MUNDO RURAL**

### **4.1 Masculinidade e ruralidade**

Não se pode afirmar ainda que o conceito de rural e masculinidade está em via de degradação, desconstruindo e se distanciando dos aspectos tradicionais os quais os representaram ao longo do tempo. No entanto, as novas e múltiplas dinâmicas no próprio espaço rural, na economia, ciência, cultura e nas relações sociais globalizadas vão erodindo fronteiras, inviabilizando a manutenção de posicionamentos inflexíveis.

Ao sugerir uma nova agenda diante das novas demandas sociais, mudar de perspectiva, não significar homogeneizar as atividades, os lugares, as pessoas e a cultura. Ao contrário, para conseguir dar conta da diversidade e heterogeneidade, os indivíduos se valem de novos valores, intrelaçando às suas vivências a uma lógica fluída, mapeada, interconectada.

Diante disso, discutir o tema masculinidade, com foco na ruralidade não é uma tarefa fácil, requer antes de tudo, entender o significado de rural para enfim situar o homem neste terreno.

Considerando todo esse contexto, analisar os fundamentos sociais deste processo e os diferentes eventos e fenômenos que o integram é imprescindível. Supõe compreender antes, os espaços físicos onde essas mudanças se desdobram, bem como a complicada rede de significado que envolve os sujeitos, suas afetividades, subjetividades, individualidades e coletividades.

Apesar da discussão em torno do conceito ruralidade não ser nova, atualmente, envolve outro olhar, desmistificando os binarismos urbano e rural, desenvolvido e subdesenvolvido, homem e terra. A intenção desta nova perspectiva é recontextualizar o campo dos discursos, cujas situações remetem à zona rural e seus habitantes a um estado de inferioridade, condição essencialmente de atraso, considerando as “complexas e diferentes ruralidades hegemônicas, contra-hegemônicas e subalternas, nacionalizadas e globalizadas” (MOREIRA, 2012, p. 268).

Neste sentido, tratar do ambiente rural como uma categoria em desenvolvimento, é criar a chance de reconceituar sua dinâmica, redimensionando os componentes de suas práticas sociais, uma vez que “o rural se constrói socialmente e, como construção social, está sujeito à mudança, tendo assim, pois, experimentado sucessivos processos de construção, desconstrução e reconstrução/reinvenção” (DURAN, 1998, p. 281).

Assim sendo, o que de fato define a ruralidade? Segundo o dicionário Aurélio (2021), o conceito de rural é compreendido como: “campestre, agrícola, conjunto de características e valores do mundo rural”. Todavia, essas informações, no cenário contemporâneo, refere-se uma face muito limitada da zona rural, destacando simplesmente os aspectos geográficos e naturais. Ao analisar este campo desvinculado da ideia de atraso, de maneira pormenorizada, vai se elucidando outra dimensão, pois atinge a diversidade de vidas e experiências únicas, pulsantes neste ambiente, relações que contrastam com as definições descritas no dicionário.

Não é à toa que as concepções e novas configurações a respeito do que é rural se amplificaram e extrapolaram seus limites físicos. Schneider (2009), afirma que:

[...] os traços culturais que ocorrem no espaço rural são fluídos, permeáveis, transpassados e de algum modo integrados à sociedade contemporânea. Portanto, aquela ideia de associar o rural ao atrasado, ao isolamento ou a tradição e o urbano ao progresso, à integração e à modernidade perderam seu sentido (SCHNEIDER, 2009, p. 08).

Em sintonia com esse pensamento Ferreira (2006), aponta a possibilidade de transpassar a identidade pura de territorialidade, associado essencialmente ao agrário. “As diversas expressões de identidade do rural, que podem ir além de sua localização física, [...] por estar ela caracterizada enquanto um novo movimento que se traduz na renovação do mundo rural” (FERREIRA, 2006, p. 87-88).

Esses pressupostos redimensionam a zona rural para além do tempo e do espaço, por considerar que esse lugar possui experiências humanas com uma dinâmica própria, mas não isolado do mundo. Nestas circunstâncias, o conceito do que é ruralizado pode naturalmente ser reformulado, redefinido, transpassado pelos próprios sujeitos que criam e modulam sua ação cultural.

Nesta perspectiva, a zona rural assume a condição de “substrato físico da dinâmica social, enquanto algo palpável que sustenta a sobrevivência de alguns povos. É no território rural que as relações sociais e culturais, em todas as suas dimensões, se desenvolvem e legitimam a existência da ruralidade” (FERREIRA, 2006, p. 89).

Essa narrativa propõe que o comportamento ativo dos sujeitos ruralizados, funciona como uma das molas mestras propulsora neste fator de mudança, incidindo sobre os fenômenos naturais e sociais. Enquanto ação reativa, ela também serve como elemento de análise, para verificar como ocorre a oposição às regulações impostas por alguns sujeitos sobre os outros em lugares descritos como hostis. Por essa razão, em um ambiente com geografias específicas, alguns modos de ser e estar nesta espacialidade, são muito mais significativos do que em outros locais.

No caso específico da zona rural, marcada por um pensamento reacionário e centrado na presença do sujeito masculino, o combate à emasculação tem a função de preservar as tradições, ação que invisibiliza os comportamentos fora do eixo cultural. Por isso é impossível estudar esse local dissociado do patriarcado, cuja força “[...] emerge não apenas para escrever o passado, mas para agir de forma reativa em relação às várias mutações que se davam no presente” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 135).

Neste ínterim, o conceito atribuído a uma nova ruralidade, reflete uma definição inovadora sobre as coisas, sobre os sujeitos e sobre o próprio lugar. Surge como ponto de partida para compor e reelaborar o entendimento de ruralidade. Ou seja, “[...] as maneiras de se colocar num espaço reconhecido como “rural” variam também segundo a posição social dos indivíduos nesse sistema social cada vez mais heterogêneo” (CARNEIRO, 2008, p. 32).

Concordando com esse pensamento Schneider (2009), destaca que:

[...] o espaço rural possui um sentido que vai além das características paisagistas e das formas de uso dos recursos naturais. Trata-se de uma perspectiva que pretende desvincular o rural da sua base físico-espacial, argumentando que a ruralidade é uma forma de percepção e representação que está relacionada à cultura e à identidade dos indivíduos e atores (SCHNEIDER, 2009, p. 11).

Os acontecimentos contemporâneos vão nesta linha de mudança, pois estão integrados às reviravoltas neste campo. Isso tem a ver com a ruptura de comportamentos e discursos envolvendo os novos atores sociais, cuja “transição é uma das características principais do conceito de ruralidade, que não mais pode ser personificado pela categoria do rural puro, mas por uma outra dimensão espacial oriunda da imaterialidade do senso comum, ou seja, daquilo que se idealiza (identidades abertas e múltiplas)” (SILVA, LIMA, 2006, p. 92).

Pensar, então, a ruralidade dentro de um universo reducionista é algo inoportuno no contexto atual e não faz sentido, já que as demandas contemporâneas vêm erodindo esse tipo de pensamento. Moreira (2002) consegue atualizar esse movimento ao dizer que “as ruralidades são como identidades abertas e múltiplas, destacando as assimetrias de poder associadas aos processos sociais por se tratar de um processo de ressignificação do rural atrasado, em vias de desaparecimento, para um rural-natureza símbolo da civilidade contemporânea, associada às novas ruralidades”.

Portanto, o cenário que ora desponta, projeta um novo futuro, ancorado em diferentes vertentes e compreensões sobre este lugar. “O rural que desaparece não é o rural, mas sim o rural da consolidação da modernidade burguesa; em seu lugar emerge um novo rural: da pós-modernidade, para alguns, e da alta modernidade, para outros” (MOREIRA, 2002, p. 26).

Nesta conjuntura as hierarquias vêm perdendo espaço, à medida que a luta pelo reconhecimento da diversidade e multiplicidades de identidades e experiências se consolidam. No entanto, vale lembrar que apesar das transformações despontarem como uma realidade, elas estão em vias de construção. O que significa dizer que, ainda não está desvinculada de uma leitura pejorativamente rural, pois carrega em si o ranço de padrões e valores hegemônicos, historicamente impregnados em suas estruturas.

Na verdade, há muito que se desconstruir, considerando as representações, simbolismos e secularizações imbricadas no passado histórico deste lugar. A reconfiguração do termo ruralidade precisa sair do campo semântico e se tornar um movimento mais amplo, que eleve essa categoria a uma compreensão efetiva do seu real significado.

Essa revisão, de acordo com Moreira (2012) abrange:

[...] as mais diferentes noções de rural e de ruralidades que nos remetem à proximidade com a natureza, o solo, a terra, as estações e os climas, suas vegetações e animais, produzindo objetividades, subjetividades, espiritualidades e sensibilidades rurais. Valores e modos de vidas rurais que se constroem em codeterminações complexas, em sinergias, embates e disputas hegemônicas, contra-hegemônicas e subalternas das quais estamos falando. São essas dimensões das realidades contemporâneas que nos levam a falar em novas comunidades rurais e novas identidades rurais: novas ruralidades (MOREIRA, 2012, p. 258).

O entendimento de um conceito inovador inclui o sentido plural, atentando para a sua multiplicidade que é uma reivindicação dos seus próprios autores. Tais indivíduos buscam se afirmar neste lugar que também os pertence. Assim, a nova ruralidade é um lugar de trânsito dos indivíduos, onde as revoltas e revoluções sociais se estabelecem e as culturas podem mostrar suas verdadeiras faces. É um ambiente de desconstrução e descontinuidade, matéria que desvela transformações incontestáveis, colocando na vitrine homens e mulheres desiguais, diferentes, descontextualizados, únicos.

Diante desta realidade, a própria masculinidade no ambiente ruralizado, resíduo de um processo heteronormativo, pode estar em crise por que ela não é um fenômeno natural imutável, “a masculinidade não é a mera formulação cultural de um dado natural; [...] sua definição, aquisição e manutenção constitui um processo social frágil, vigiado, auto-vigiado e disputado” (ALMEIDA, 1995, p. 163), o que justifica estar se reposicionando sob outra lógica.

Sob este ponto, reconhecer as novas possibilidades de ser e viver a masculinidade, sobretudo no campo, ainda é um desafio, por que falar sobre a masculinidade dos homens significa mexer com um modelo cultural inalterado, imobilizado.

Sendo assim, o movimento contrário a essa estrutura, impacta por que ameaça demolir conceitos e modos de pensar reificados num ideal de masculinidade. Gera crítica, por que é sinônimo de intolerância e recai principalmente sobre os indivíduos desviantes, por estes serem responsabilizados pelo fracasso e incapacidade de viver a autêntica masculinidade.

Almeida (1995) trata desse processo com sendo algo perverso, uma vez que classifica o sujeito diferente como possuidor de uma masculinidade frágil. Ao comentar sobre uma nova hegemonia esclarece que:

A masculinidade hegemônica é um consenso vivido. As masculinidades subordinadas não são versões excluídas, existem na medida em que estão contidas na hegemonia, são como que efeitos perversos desta, já lá estão potencialmente (como o "perigo" homossexual que a homosociabilidade comporta, ou o feminino que está sempre presente na sua forçada ausência dos universos masculinos). As transformações que puderem vir a acontecer na masculinidade serão criações de uma nova hegemonia, a qual poderá inclusive resultar no fim da categoria do gênero (ALMEIDA, 1995, p. 162).

Esse fator produz incertezas quanto ao papel do homem em torno do gênero, recolocando a masculinidade no centro da discursão; pois o que chama atenção e gera discordância, não é somente o fato desse sujeito desviante protestar. O ponto central desta tensão reside no processo de desvirilização e afirmação discursiva dessas novas masculinidades que avançam nas disputas de espaço e poder. Isso produz inquietação, medo, exatamente quando desestabiliza o conceito universal de masculinidade e ao mesmo tempo sugere a possibilidade deste modelo deixar de existir.

Nesta perspectiva, discutir o que se diz e o que não se diz sobre essa masculinidade no interior de uma zona rural torna-se elementar. Esses sujeitos existem, se debelam contra um modelo engendrado de ser homem. Postulam por uma resposta, por que não se sabe exatamente o que há de oculto, impenetrável, o que não pode ser dito, revelado, desconstruído em torno do homem ruralizado.

Tais incertezas geram inquietações e questionamentos, afinal de contas, porque pensar as masculinidades fora dos padrões gera tanta ambiguidade e insatisfação neste ambiente rural? O que há de errado com as outras formas de masculinidade? Porque precisam ser validadas ou anuladas?

A respeito desse jogo ideológico em torno da ruralidade, Carneiro (2008) propõe as seguintes reflexões:

É a constatação de novas dinâmicas sociais, culturais e econômicas em curso no mundo rural? Ou seria a expressão de um novo olhar informado por outras lentes que permitiram enxergar – sobre uma variedade de espaços socialmente habitados – uma realidade dinâmica, mutável e com plasticidade que até então era definidora da urbanidade? Em outras palavras, até que ponto o esgotamento do modelo modernizador nos possibilitou um olhar crítico no sentido de nos liberarmos da imagem hegemônica do rural como espaço da tradição e impermeável a mudanças e, assim, passamos a reconhecer, também no chamado mundo rural, uma diversidade de dinâmicas e de atores sociais (CARNEIRO, 2008, p. 16).

Diante dessas tensões os sujeitos hegemônicos são colocados numa situação desconfortável, por que expõe “[...] determinados comportamentos, passando a encarar o ‘rural’ a partir de dentro, percebendo a ruralidade como um fenômeno cultural historicamente forjado” (CARNEIRO, 2008, p. 23), e assim escancarando um sistema de poder que durante muito tempo cerceou direitos e vidas.

Olhar para as fronteiras de gênero, num limite rural, significa desvelar outras humanidades e acima de tudo discordar da homogeneidade estabelecida. Essa crítica e recusa à normatização, é um instrumento importante, como meio de revelar para sociedade e os críticos das diferenças como a “[...] heterogeneidade se expressa também nas maneiras de se

apropriarem, uns e outros, dos bens materiais e simbólicos das localidades (ou territórios)” (CARNEIRO, 2008, p. 32).

Não é por acaso, que o homem rural e suas peculiaridades precisam ser analisadas e compreendidas a partir do seu lugar de fala. A historicidade de fatos e fenômenos que os cercam, carregam uma infinidade de simbologias que já não fazem sentido mantê-las agregadas às suas antigas bases, pois novas noções de ruralidade são enunciadas.

Nestas circunstâncias falar do homem nordestino, num interior ruralizado, no mínimo se exige conhecimento de causa. Ao remexer com um legado histórico difícil de ser tangenciado, automaticamente se adentra na história de um sujeito que foi construído para sobreviver às intempéries, a superar limites. Portanto, quando se diz que “O Nordeste é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Nesta região até as mulheres são macho, sim senhor!” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 18), há uma validação subscrita de como esse gênero foi construído.

Um bom exemplo desse constructo é a referência que se faz ao termo macho. Quando se diz macho, inevitavelmente se quer dizer um homem viril. Esta afirmação está presente em vários contextos. É tão usual e forte nesse território que se traduz para além das palavras. “Na historiografia e sociologia regional, na literatura popular e erudita, na música, no teatro, nas declarações públicas e de suas autoridades, o Nordeste é produzido como uma figura de atributos masculinos” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 18) e isso, diz muito a respeito do homem do interior e de sua relação com o seu lugar.

Quando se faz menção aos aspectos inerentes à natureza animal, se apropriando destas características, de sua gramática e símbolos, para reforçar a relevância desse atributo restrito ao homem, está se naturalizando esse modo particular e universal de ser masculino.

Então, o homem rural e, especificamente no interior cearense, se apropria deste termo para se afirmar. Logo, comumente um homem se refere ao outro homem por macho. Esse linguajar, em nenhum momento alude aos termos específicos das ciências biológicas, numa tentativa de requalificar ou reconceituar os indivíduos.

A interlocução entre esses sujeitos do sexo masculino, marcada pelo uso recorrente da expressão “macho”, serve para localizar este indivíduo. Como elemento próprio desta cultura, que dá sentido às expressões tipicamente do lugar devendo, portanto, serem consideradas como um valor. Assim a palavra macho nesse contexto, não se associa ao seu caráter etimológico. Ela se torna um elemento cultural, algo naturalizado e associado ao homem.

No estado do Ceará, por exemplo, quando um homem aborda o outro e diz “macho”. Esse tratamento é quase que obrigatório, uma linguagem que seguramente se faz presente nos

diálogos cotidianos desses sujeitos. Por isso, quando se observa os discursos e a forma como o homem é construído, não há dúvidas de que a dimensão histórico-cultural está implicitamente presente nesse processo. Um homem “[...] macho, é pensado no masculino, não há lugar para o feminino nessa figura” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 153).

Esse comportamento e poder de fala inevitavelmente intui domínio, autoridade, estereotipização e suas raízes estão fincadas numa hereditariedade cultural. Na compreensão de Albuquerque Junior (1996), é exatamente por meio dessas contaminações semânticas entre ideologia da masculinidade e da desigualdade social ou de poder, nas situações de homosociabilidade, que se dá a replicação e construção da categoria masculina.

Para ele a replicação de uma imagem do homem universal é uma questão puramente ideológica e na qual discorda ao dizer que “os homens não são todos iguais”, mesmo quando o modelo hegemônico diz que “um homem é um homem”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Carneiro (2008), menciona a cultura como uma questão fundamental nesse processo por:

[...] compreender a complexidade do processo de decomposição e recomposição de universos sociais e culturais, em primeiro lugar, identificar a lógica da conformação desses universos valendo-se da observação (e da análise) dos interesses em jogo e das relações de força entre os atores sociais. Tal procedimento significa orientar o sentido da análise para os agentes desse processo e não para um espaço reificado. Nesses termos, sugerimos como hipótese interpretativa que a lógica de existência (ou de permanência) de um grupo social com uma identidade própria, ancorada num sentimento de pertencimento a uma localidade dada – identidade materializada na relação com um espaço e com um conjunto de símbolos culturais –, repousa na possibilidade de se estabelecer relações de alteridade com “os de fora”, mesmo que esses residam e interajam em um mesmo território. Essa relação de alteridade, no entanto, não se produz em toda e qualquer circunstância. Ela depende da vitalidade do tecido social, de sua possibilidade de se reconhecer, de alguma forma, como único e específico. Essa abordagem nos proverá de instrumentos para identificar os territórios que são delimitados uns dentro de outros, cujas fronteiras se cruzam e se deslocam conforme a dinâmica de reocupação dessas áreas por novos atores sociais (CARNEIRO, 2008, p. 34- 35).

Ancorado nesta proposição, o recorte geográfico o qual se toma essa discussão, mostra a observância da natureza masculina e de suas subjetividades, transpassadas por diversas experiências e conflitos. No entanto, é notório que a dinâmica que estrutura o tecido social deste lugar, a partir do movimento interativo entre seus indivíduos, de dentro e de fora da comunidade, tem influenciado determinantemente para que as mudanças de rumos e tomadas de decisões transforme esse contexto tradicional.

Os homens com masculinidades dissidentes existem e assumem o protagonismo quando ressignifica a cultura, diluindo a visão equivocada de interior atrasado.

Para Carneiro (2008), o movimento de troca entre culturas e indivíduos tem surtido efeitos positivos nesse campo, por que:

As novas experiências engendradas por esse processo se nutrem de uma diversidade social e cultural que, por sua vez, alimenta as trocas, enriquecendo os bens (culturais e simbólicos) e ampliando a rede de relações sociais. Portanto, a heterogeneidade social, ainda que produza uma situação de tensão, é também responsável pelo enriquecimento do tecido social das localidades, sem que isso resulte, necessariamente, em uma descaracterização da identidade cultural local. Ao contrário, a diversidade pode atuar no sentido de consolidar as identidades dos grupos ao possibilitar uma consciência de si na relação com o outro (CARNEIRO, 2008, p. 33).

Então, embasado nestes princípios, as vivências, trocas e relações sociais vivenciadas pela ruralidade na cotidianidade, removem a excentricidade deste lugar ao adotar a diversidade e pluralidade de ideias como valores fundamentais. Essas relações inovadoras podem não ser a solução, porém tem contribuído para a construção de um ambiente coletivo, misto, híbrido.

Na visão de Schneider (2009), a categorização do “rural híbrido” ou heterogêneo, permite que esta vertente de estudos analise o rural como um espaço privilegiado de interação entre humanos e não humanos, decorrente da personificação e identidades sociais, cuja conexão envolve a todos indistintamente.

Ao experimentar a possibilidade de acessar novas realidades, fora da materialidade física e dos limites do mundo rural, estes sujeitos promovem revoluções. O global e o local entram em fusão, numa espécie de cruzamento de informações, agindo para consolidar esta geografia híbrida a qual se presencia.

Os efeitos práticos desse circuito vão ser notados inclusive, no trabalho, nos modos de locomoção, hábitos, em atividades simples como: a alimentação, a vestimenta, as relações, a linguagem e até mesmo nos comportamentos, identidade que outrora restringia-se aos residentes no ambiente rural.

Nesta jornada, a intersecção entre o local x global, rural x urbano, masculinidade heteronormativa x homosociabilidade, parece ser um caminho sem volta, haja vista que “o espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola” (CANEIRO, 1998, p. 56).

O reposicionamento diante desses novos sistemas de relações demonstra que o homem quando experimenta uma ruralidade ou urbanidade, nem sempre terá que estar em lados opostos. O posicionamento antagônico no tocante as relações sociais e culturais são invenções humanas e podem ruir, sendo desconstruídas e reconstruídas da mesma forma como foram

criadas. Portanto, uma das formas mais sensatas de se evoluir socialmente e transformar a realidade, passa pelo respeito às singularidades e, sobretudo, pelo processo de alteridade.

#### **4.2 Cabra-macho: um jeito particular de dialogar com a masculinidade**

A expressão cabra-macho é um termo bem peculiar do regionalismo brasileiro, especificamente do Nordeste. No interior rural, é apropriado o uso desta expressão por dialogar com um conjunto de valores e conceitos impressos nos padrões culturais que permeia a natureza dos sujeitos do lugar. Albuquerque Junior (2013) define o macho como aquele capaz de revirilizar e reagir a interesses e valores estranhos; o cabra da peste é um homem de fibra, aquele cujo falo se contrapõe ao processo de feminização.

Portanto, o protagonismo deste homem tradicional está vinculado à dinâmica social e geográfica do lugar onde reside; cujas funções são autenticadas e estabelecidas com base no poder exercido por um verdadeiro macho.

Porém as transições sociais cotidianas têm cedido espaço para outras percepções. A zona rural, por receber influências de outras culturas; atualmente, parece que não é mais a mesma. Muitos residentes não se reconhecem em suas tradições, pois têm ocorrido transgressões no tocante a imagem deste macho bravo.

O status de natureza imutável, até bem pouco tempo, atribuída a este sujeito, parece ser um pensamento pretérito. Diante disso Albuquerque Junior (2013) assinala que “não se fazem homens como antigamente”, aludindo à representação cada vez mais comum de homens destituídos de bravura e de aspectos singularmente masculinizados. Essa situação descaracteriza o cabra da peste e aponta a influência de outras formas de cultura atuando no cotidiano rural.

Para tanto, na conjuntura atual é destinado ao homem, novas proposições. O ideal de dependência estabelecido entre os sujeitos é deslocado ao provocar novas reflexões dentro deste campo de estudo. Esse conceito inclusive é discorrido por Scott (1995) quando ela estrutura um diálogo relacional entre masculino e feminino, desconstruindo a postura eminentemente binária. Para ela, macho e fêmea se constroem de forma simultânea e relacionalmente.

Diante dessas discussões, parece difícil assimilar o nascimento de um novo jeito de ser homem; ainda mais em uma sociedade essencialmente conservadora. Kimmel (1998) aborda a questão da masculinidade a partir de uma construção imersa em relações de poder.

Para isso, expõe que essa relação invisibiliza os homens cuja ordem de gênero tem mais privilégios quando comparado com aqueles que são menos privilegiados por ela. Portanto, os processos políticos que conferem privilégios a um grupo e ou outro não, são com frequência atos invisíveis para aqueles que usufruem efetivamente destes privilégios.

Destaca ainda que a invisibilidade ocorre sobre duas formas: tanto por meio das relações de poder, cuja dinâmica mantém a invisibilidade dos sujeitos subalternos; e quando também mantém os privilégios como um luxo. Essa situação de onipotência faz com que as pessoas brancas em nossa sociedade sejam incapazes de pensar sobre raça, sobre outras formas de ser homem e que somente homens façam de conta que o gênero não importa.

Essas questões, até certo ponto poderiam ser encaradas como algo normal em outro tempo, quando o ideal de homem refletia um processo de massificação ideológica pautado em relações hegemônicas e de subalternidade.

Porém, não é o acaso do presente. Para a maioria de nós, o homem não é mais o homem de outrora. Segundo Badinter (1993, p. 11) o conceito de masculinidade universal perdeu seu efeito, pois:

Embora o “macho” e a “fêmea” possam ter características universais, ninguém pode compreender a construção social da masculinidade e feminilidade sem referência ao outro. Longe de ser pensada como um absoluto, a masculinidade, atributo do homem, é relativa e reativa. Tanto que, quando a feminilidade muda em geral, quando as mulheres querem redefinir sua identidade, a masculinidade se desestabiliza.

Diante desta situação, repensar a imagem deste indivíduo requer alguns esforços e cuidados, já que remexê-la, impactaria diretamente no conceito moral de masculinidade ensinado socialmente.

Ser macho em alguns contextos, ainda está associado diretamente à prática reprodutiva e, conseqüentemente depende da fêmea. Fora desta permuta ele não existiria e a masculinidade entraria em colapso, posto que ela, nestas condições, só se define funcionalmente como útil a partir de elementos biológicos, sociais e culturais. Para tanto, macho e homem, embora num sentido reprodutivo, representem simbolicamente a perpetuação da espécie; fora desse olhar possui outra configuração que vai para além do sexo. “Ser macho não é ser homem. Macho todo animal é, mas homem alguns poucos conseguem ser.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 81).

Amparado nestes termos, o entendimento do processo de incorporação da sexualidade não é tão simples, basta observar o feto. Antes mesmos de apresentar seu sexo propriamente

dito, ele nada mais é que um ser vivo, em fase evolutiva, cujas expectativas não o comprometem tanto, posto que o verbo o qual elucida sua sexualidade não pôde ser conjugado, por ainda está situado no plano imaginário dos genitores.

A partir do momento em que sua sexualidade é verbalizada, seu futuro passa a existir, no plano real da família e sua vida passa a ser traçada imediatamente. Imediatamente, decisões antecipam sua vinda e o seu convívio passa a ser roteirizado segundo os ditames da cultura.

Entra em cena, um conjunto de fatores socioculturais que delinearão o destino desse infante, sem que o mesmo tenha a possibilidade de escolha. A tipificação sexual será envolvida por determinantes culturais e biológicos que agirão em sintonia com o papel o qual este sujeito estará predestinado.

Ser homem-macho, nesta perspectiva tem suas implicações, pois antes mesmo de nascer, carrega-se em seu destino uma série de desafios; dentre eles superar o lugar de oposição e negação à sua sexualidade presente no seu ambiente gerador.

Badinter (1993, p. 45) diz que:

A formação do macho é comandada por um dado natural, universal e necessário: seu lugar de nascimento materno. Esta particularidade do menino, ou seja, ser alimentado física e psiquicamente por uma pessoa do sexo oposto, determina seu destino de modo muito mais complexo e dramático do que o da menina. Ainda mais que no sistema patriarcal que dominou o mundo desde milênios, a diferença radical dos papéis e das identidades sexuais é que ocupa o lugar de honra.

Neste sentido, “o primeiro dever de um homem é: não ser uma mulher” (BADINTER, 1993, p. 49). Ou seja, o macho de verdade tem que desenvolver comportamentos que lhes são adequados, segundo sua origem, como: “temor de demonstrar qualquer tipo de feminilidade, inclusive sob forma de ternura, passividade ou cuidados dispensados aos outros, e, evidentemente, temor de ser desejado por um homem.” (BADINTER 1993, p. 49).

Qualquer atitude individual ou coletiva que o aproxime de alguma definição feminina deve ser evitada, pois o homem essencialmente tende a “ser rude, barulhento, beligerante, maltratar e fetichizar as mulheres, procurar somente a amizade dos homens, mas detestar os homossexuais, falar grosseiramente.” (BADINTER 1993, p. 49).

Concordando com esse pensamento Albuquerque usa a repressão ao corpo como uma expressão essencial deste homem ao afirma que:

O masculino, o macho, define-se, justamente, por uma relação de profundo controle, de censura, de apagamento do corpo. O corpo masculino é um corpo apagado

naquilo que é mais próprio, um corpo sem sensibilidade, um corpo castrado na expressão livre dos efeitos trazidos pelos afetos das coisas e das pessoas. É um corpo domado, enrijecido, construído como uma carapaça muscular, que visa a protegê-lo do mundo exterior. Um corpo que busca ser impenetrável aos afetos externos, que tem medo de tudo que o ameace violar ou atravessar, tudo que o possa amolecer, desmanchar, delirar. O corpo masculino é pensado como um corpo instrumental, um corpo a serviço de si mesmo, autocontrolado, autocentrado, autoerotizado, autista, fechado, travado. O corpo masculino teme a fuga, teme o desejo, teme o afeto, teme tudo que o possa arrastar para fora de si mesmo, possa gerar o descontrole, a abertura, a fragmentação, a viagem. Corpo pensado e treinado para se defender, para dominar a si mesmo e a outros, corpo treinado para ser reativo a tudo que vem de fora, corpo reacionário. Corpo adormecido, corpo censurado, corpo anestesiado, corpo pânico (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010, p. 25-26).

Sob pena de ser julgado, o homem vai defendendo o “eu masculino” como prova da sua varonilidade. Por isso, se submete a um imaginário coletivo que impinge uma marca definitiva de que ele é sempre um contraponto à feminilidade e que não existe espaço para contextos divergentes. A complementariedade entre ambos é o único meio de prevalência da sexualidade.

Fugindo do pragmatismo e fazendo uma análise reflexiva mais ampla. É inegável que o homem fora do padrão normativo, pode sim se sentir masculino. Para isto resta-lhe a conformação de exercer sua masculinidade na condição de ativo, sem que para isso tenha que negar sua hombridade.

A possibilidade de se assumir homem baseado em construtos menos punitivo e mais expansivo é uma realidade. Porém, é deslocada do perfil biológico, pois corre o risco de se gerar um falso macho ao deixar de exercer sua masculinidade fora do parâmetro hegemônico.

Fugir desse paradigma heteronormativo é a tônica dos novos tempos e designam outras possibilidades para os novos protagonistas. Tornar-se homem nunca foi um problema, simplesmente porque já se nascia com uma sexualidade resolvida, definida e estabilizada.

O que tem provocado tanto rebuliço e revezes em torno desse fenômeno é justamente o fato de se agregar um volume exagerado de cobranças e funções a este sujeito masculino, sem considerar que este ser possui sentimento, subjetividade e afetividade. Campo da sensibilidade, outrora inexplorado e ignorado, já que incidia sobre o homem, em forma de julgamentos.

A respeito disto, Nolasco (1993, p.17) afirma que:

[...] os homens estão mudando. Aqui, o que se denomina mudança é uma “autorização social” para que os homens participem de atividades até então consideradas femininas... Deste modo, mediante uma autorização social que gera reconhecimento e valorização, os homens podem entrar em contato com situações cotidianas e sensações que até então lhes eram interdadas.

Pensando nestes pressupostos, as transformações em curso são reais e proclamam uma rachadura em suas bases sociais. Os conflitos que se apresentam num embate “homem x macho” têm se configurando como atritos. Eles não se constroem por meio de eventos lineares porque os indivíduos são distintos em sua natureza biológica e social. Logo as respostas e reações no tocante às questões particulares serão também únicas.

Neste ínterim, partindo da ruptura com os ditames tradicionais e rituais de iniciação à vida masculina. O caos e colapso anunciados na ideia de hombridade deixam entrever que “renunciar a uma representação descarregada de qualidades extraordinárias, de promessas grandiosas que ao longo dos anos tem servido de modelo e referência para os homens construir seus cotidianos e não se apresenta como uma tarefa fácil” (NOLASCO, 1993, p. 29).

Prova disso são as falas relacionadas ao homem. Elas na maioria das vezes são proferidas em tom imperativo e com sabor de advertência. “Costumeiramente entre os homens a masculinidade é conferida por meio de expressões como “seja homem!”, “homem que é homem não chora!”, “eu sou homem com agá maiúsculo!”(ALMEIDA, 2006, p. 01).

Cada lugar quer urbano, rural ou independente de sua geografia, parece possuir linguagens e leis próprias vinculadas à perpetuação dos privilégios masculinizados. Assim, as masculinidades “podem ser vividas e encenadas de maneiras diferentes, de acordo com as instituições em que se encontram os indivíduos” (PEACHTER, 2009, p. 25).

Não é à toa que o conceito universal de masculinidade constrange. A pressão e o tom machista regulam e submete meninos-homens desde tenra idade a assumirem essa condição. “Até mesmo compreensões relativamente imaturas feitas por crianças sobre “o que homens fazem” são elaboradas a partir de suas observações sobre determinados homens” (PEACHTER, 2009, p. 25). É por isso que a reprodução do processo de masculinização no dia-a-dia ocorre pelo comando de adultos experientes e a partir da orientação de instituições tradicionalmente enraizadas nos conceitos essencialmente heteronormatizadores.

Sob este prisma, a masculinidade hegemônica prevalece então em processos e relações sociais pois “ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL, 2013, p. 241).

Num ambiente restrito como o caso da zona rural, a masculinidade hegemônica incorpora linguagens, simbologias e se afirma na figura do “cabra da peste” é “o macho por excelência, a encarnação do falo para se contrapor ao processo visto como de feminização” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 152). Por esta razão, os lugares de construção da subjetividade e hombridade se fazem em todos os ambientes, como uma forma de vigiar as fragilidades e os traços que são notados como incomuns para um homem.

É por meio deste processo de circunscrição do sujeito em ritos de uniformidade, que o caráter corajoso e virtuoso deste ser, chega à vida adulta de forma segura. O reforço a masculinização atenta minuciosamente para diversos detalhes sinaliza o empenho cuidadoso com as regras de convivência.

Todo o repertório empreendido em função da edificação da masculinidade comunica o homem em construção e cada elemento é uma insígnia que reverberará em sua história, em seus atributos natos, diante da sociedade e da vida. Por isso Bourdieu diz que a sociedade é inevitavelmente:

Um lugar de conspiração, que engole o irmão que muitas de nós temos razões de respeitar na vida privada, e impõe em seu lugar um macho monstruoso, de voz tonitruante, de pulso rude, que, de forma pueril, inscreve no chão signos em giz, místicas linhas de demarcação, entre as quais os seres humanos ficam fixados, rígidos, separados, artificiais. Lugares em que, ornado de ouro ou de púrpura, enfeitado de plumas como um selvagem, ele realiza seus ritos místicos e usufrui dos prazeres suspeitos do poder e da dominação (BOURDIEU, 2012, p. 8).

Ancorado nestas narrativas, muito precisa ser redefinido quanto à figura social do homem. O processo de tecitura das relações sociais em direção ao macho é algo complexo, mas passível de desconstrução. Por isso, intui novas perspectivas, pois o homem contemporâneo, aceita seu limite e reivindica autoria em suas relações e tomadas decisões.

## **5 PRÁTICAS EDUCATIVAS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO**

### **5.1 Educar para ser homem, ser mulher: um olhar para as diferenças**

A tarefa de educar é uma ação complexa e ampla, ela se dá no contato com outros sujeitos e na correspondência dos diversos processos sociais. De acordo com LDB 9.394/1996, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, [...] e nas

manifestações culturais”. Ou seja, tanto a família quanto as instituições educativas têm responsabilidades nesse processo formativo que se dá ao longo da vida.

Portanto, a promoção da educação envolve um conjunto de valores, saberes, costumes e práticas culturais, elementos dizíveis e indizíveis que se formam, integram e interagem dentro de uma determinada sociedade.

Em qualquer tempo e espaço “educar é um ato político” Rego e Giolo (2011, p. 33), dizem que ela se faz de dentro para fora e de fora para dentro do indivíduo, numa ação intensa, transitória, cujo movimento é contínuo e inacabado.

Primeiramente, não se pode esquecer que educar é, antes de tudo, ensinar. Isso significa que o sujeito masculino aprende a ser para ocupar um lugar, ou seja, “a masculinidade se ensina e se constrói” (BADINTER, 1993, p. 29). Nesta compreensão, a criação de uma imagem de homem adequada é associada ao processo educativo, onde um ideal de homem que se espera construir será assimilado. Desta forma, o indivíduo poderá assumir seu lugar, pois está pronto para cumprir suas funções sociais.

Basicamente por meio desse processo, os padrões e regras arbitrárias vão se consolidando através dos modos como a educação para os homens são conduzidas, uma vez que “a educação é construção de si graças à apropriação desse patrimônio humano” (REGO, 2011, p. 41) que é a cultura.

Diante disso, tratar a masculinidade como algo evidente parece não fazer sentido. Almeida (2006) faz uma analogia bem interessante acerca do pensamento de Simone de Beauvoir, quando esta comenta a afirmação de que as mulheres não nascem mulheres, tornam-se. Ao atribuir o mesmo sentido em relação aos homens. Ele comenta que, muito além do sexo, os homens não nascem homens, tornam-se homens.

Essa mesma questão é reafirmada por Badinter (1993) quando comenta que “o tornar-se masculino envolve fatores psicológicos, sociais e culturais que nada tem a ver com a genética, mas que desempenha papel não menos determinante”.

Baseado nesses pressupostos, a construção de qualquer indivíduo masculinizado é movida por ações culturais, tendo os corpos como base para as inscrições sociais que lhes são impostas sobre forma de educação. “O processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstram como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos” (LOURO, 2000, p. 10).

Refletir a respeito do fazer metódico da escola e suas implicações diante da composição da identidade masculina dentro de um lugar ruralizado torna o debate cada vez

mais acalorado, em virtude das construções sociais e do entendimento que esta comunidade tem a respeito deste fenômeno.

O homem e as atividades que os afirmam, os formatam, aparentam muitas vezes não poder ser questionadas nesses espaços, talvez porque de acordo com as concepções de homens e mulheres deste lugar, não há o que se questionar, pois segundo Louro (2000), as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente, ou seja, são constantemente renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas.

Partindo desta negação, a análise do tema se torna elementar, uma vez que tratar da construção identitária masculina não significa desarranjar ou desestabilizar os parâmetros de masculinidade, mas olhar o homem sobre outras perspectivas, tecer novas concepções a respeito de um conceito fora dos padrões.

Desestabilizar, então, as experiências de corpos que constroem homens, tem a ver com a mudança de postura do próprio homem, pois a sexualidade, assim como a masculinidade e a feminilidade são construções transitórias e, na maioria das vezes, as violações que afetam a identidade masculina, incidem sobre o próprio homem na forma de sofrimento, conflitos.

Buscar compreender e aceitar as masculinidades dissidentes é o ponto de partida, inclusive, para se repensar a educação desses sujeitos. Não é atoa que a materialidade do sujeito, bem como o processo de significação e representação das normatizações, ocorre à medida que a sexualidade é verbalizada, Bento (2011) fala que a interpretação “é um/a menino/a” não apenas cria expectativas como gera suposições quanto ao futuro daquele corpo que ganha visibilidade através dessa tecnologia. Ou seja, diante da “afirmação “é um menino” ou é “uma menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete” (LOURO, 2018, p. 15).

Por meio deste acontecimento, a linguagem efetivamente ganha relevância na concretização de tal realidade, por que “não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital” (BENTO, 2011, p. 551).

O modo como às simbologias se perpassam por meio do processo de constituição do sujeito, demarcam as escolhas de nomes, bem como definem os elementos representativos dos corpos, classificando a identidade sexual dessa pessoa, isto é, “desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo” (LA TAILLE, 1992, p. 12). Então para formar as identidades de gênero desses meninos e meninas,

as diferenças sexuais sevem de parâmetro, fundamento que se estabelece diante dos papéis sociais que serão representados, reforçados e aprendidos por meio de práticas educativas.

Neste ínterim, a escola enquanto difusora cultural vai participando do processo formativo dos discentes, testando e desenvolvendo suas capacidades, tendo como suporte “a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade” (OLIVEIRA, 1992, p. 27), sob um aprendizado encorpado numa perspectiva performática.

Esses atos performáticos incorporados pelos sujeitos no interior das instituições reguladoras, tendem a formatar o corpo, o que de acordo com Butler (2003, p. 58) produzirá certas configurações culturais do gênero, assumindo o lugar do “real”, consolidando e incrementando sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem sucedida.

Então, o exercício repetido pelo sujeito poderá cumprir as normatizações pré-definidas, construindo uma identidade coerente, ajustada aos valores e padrões de normalidade.

Por isso, o trabalho incessante em torno da masculinização e feminilização inicia cedo e se estende em todas as etapas da vida. Isso pode ser notado, quanto à instituição educativa, seus profissionais, espaços, estratégias pedagógicas e objetos concentram esforços e coordenam os processos de ensino e aprendizagem para se atingir tal finalidade.

Segundo Louro (2003, p. 61) essa ação produz

um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

Diante disso, confere-se que “a identidade e a diferença têm que ser nomeadas” (SILVA, 2000, p.77). Aprende-se a ser homem e mulher ao incorporar a masculinidade e feminilidade de forma disciplinada, através de um trabalho intenso e contínuo. Toda essa dinâmica e práticas de acordo com Bento (2011, 551), tem como objetivo preparar os corpos para viver a complementariedade dos sexos, cuja ação assegurará a continuidade dos papéis sociais.

Neste percurso da puerícia ao frescor da adolescência, o ato de afirmar e negar a identidades de gênero e sexualidade precisa ser acompanhado, regulado constantemente a fim de que se mantenha estável e normal a heterossexualização assumida e esperada para esse sujeito.

No entanto, mesmo com esse rigor e dinâmica e apesar de todo o esforço coletivo da escola em tornar efetiva a heterossexualidade compulsória; isso não funciona como uma regra para todos os indivíduos. Há casos em que a conformação da sexualidade e corpo não se confirma. A resistência e inadequação percebida nestes corpos e atos transgressores, não apenas chama a atenção, como demanda da escola mudanças de estratégias para contê-los.

Esse imbróglio envolvendo a escola e a produção de “uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta da transgressão. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem” (LOURO, 2018, p. 17).

O esforço de remasculinizar e refeminizar os transgressores ocorre em meio a práticas traumáticas, humilhantes, comparações entre indivíduos que deve culminar na anulação do erro. As ações abusivas expressas por gestores, educadores e reafirmadas pelos colegas de sala, visam atingir a conformação das categorias de gênero dissidentes.

Por todas essas situações, é complicado tratar dessas questões envolvendo as mudanças conceituais da masculinidade, sobretudo quando lida com essas questões num terreno tão movediço como o universo ruralizado.

A dificuldade em discutir esse assunto é de fato desafiador haja vista que gera diferentes posicionamentos, pois compreender a natureza sexual e a construção da identidade de gênero das pessoas não é um tema simples de abordar. É um tema sensível, versado de forma velada, mencionado superficialmente, na intenção de não gerar contendas e nem ferir alguns princípios morais adotados pela sociedade tradicional.

O que ocorre, na verdade, é o medo de quem está no controle da situação, caminhar na contramão do que tem sido construído e ensinado, promovendo contradições e induzido a perda do domínio sobre os sujeitos em formação. Esses são apenas alguns dos motivos de tanta apreensão. Além disso, as novas maneiras de se sentir masculino e feminino, e a autenticação de tal protagonismo, constitui-se como uma grande ameaça por que os diversos grupos e indivíduos se interpõem às noções fixadas de um sujeito ideal, exemplar e coerente.

Assim os conceitos, normas, discurso, símbolos, princípios hegemônicos heteronormativos preestabelecido chocam com o modelo contemporâneo. Às novas

configurações de masculinidades vem se rebelando e se recusam a assumir características padronizadas, fraturando o formato normativo imposto.

Para Hull (2006) às mudanças estruturais e às transformações na sociedade estão fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça que no passado fornecia sólidas localizações sociais para o indivíduo e que estão atingindo as identidades das pessoas, abalando a ideia que se tem de si enquanto sujeito social. Ou seja, a possibilidade de o sujeito assumir uma identidade a partir de múltiplas vivências, decorrentes do deslocamento, da descentração do indivíduo tanto do seu mundo social e cultural, quanto de si mesmo, culminam numa crise de identidade.

Crise que revela o rompimento com posturas essencialistas, deterministas, podendo ser uma forma de amenizar o trânsito identitário que os novos indivíduos carregam. Esse contexto é anunciado por Louro (2000), ao dizer que as fronteiras de gênero e de sexualidade estão sendo atravessadas e subvertidas, mesmo quando a classificação e norma ainda sejam exercidas de alguma forma na escola e anunciadas pelas falas e gestos de adultos.

O fato é que as novas configurações nos processos e produção da masculinidade têm gerado fissuras e impactado com os modos de ser homem, afirmados nas referências hegemônicas, e que agora se dissolverem diante do sentido plural dos indivíduos.

Essa cisão conceitual em torno da formação das masculinidades busca colocar o homem diante dele próprio, fornecendo alternativas que contemple suas escolhas, diante das marcas e transições deste processo identitário. Porquanto, promove a abertura de novas formas de pensar o homem e a educação nos espaços rurais; ao mesmo tempo em que instiga novas interrelações, vivências e trocas de experiências entre os estudantes com seus pares, o homem e a sociedade.

Educar não é uma tarefa simplória, demanda tempo, dedicação, é um trabalho de muitas mãos. Por isso, para que a manutenção do modelo formativo de produção dos indivíduos seja eficaz, a escola, os responsáveis por educar e ensinar crianças e jovens tendem “tratar a todas as pessoas que por ali passam a partir dos mesmos critérios formais (avaliações, currículos, práticas pedagógicas etc.)” (MISKOLCI, 2014, p. 23). Isto ajuda a corrigir as arestas e arrefecem os modismos dentro do grupo, controlando possíveis desvios, invisibilizando a passividade, enaltecendo as qualidades da figura do homem tradicional.

Considerando, pois, os discursos e práticas que tornaram o ambiente educativo não apenas espaço geográfico, mas também um lugar de tecitura de relações estruturadas sob um conjunto de leis institucionalizadas. Fica evidente o quanto todos os esforços e interesses convergem para controlar os sujeitos desviados.

O controle sobre os indivíduos é justificado e intencional, porque os transgressores são taxados como um problema. Suas características incomuns são geradoras de crises, intrigas que em geral “se vincula à determinada identidade sexual ou de gênero, atravessando as fronteiras do que consideramos normal e aceitável” (SEFFNER, 2016, p. 74).

Em tempos de mudanças comportamentais e conceituais, questionamentos e discordâncias no tocante a coerência da identidade masculina são recorrentes e causam temor. Quando se usa a diferença como um critério de enquadramento, essas características individuais acabam expondo uma dicotomia e dualidade de posicionamentos, pois ao mesmo tempo em que são tidas como elementos norteadores e pilares dos impasses discursivos, elas são tomadas como alvos de intensos ataques e protestos.

Dialogando com essa situação, Seffner (2016, p. 78) aponta uma reviravolta conceitual no tocante às questões envolvendo as diferenças, pois “não vivemos em uma sociedade onde todos pensam da mesma forma. Vivemos em uma sociedade democrática, plural, onde há diferentes modos de pensar e agir politicamente e isso é uma riqueza e não um problema”. O fato de haver indivíduos diferentes, com pensamentos e posturas divergentes, isso não deveria ser compreendido como um problema.

Diante dessa afirmação, o embate acerca das questões envolvendo a masculinidade e a atuação da escola na contemporaneidade é questionada. Sua conduta deveria sinalizar um papel de defesa dos direitos, postura que estanca as incoerências, numa atuação mais efetiva enquanto formadora de opinião.

Ser homem fora do padrão instituído, causa repulsa por se reconhecer este desvio como falha. No entanto sob esta ótica é preciso refletir: Quem de fato está falhando? Numa sociedade que se diz revolucionária, esse forma de comportamento é intolerável. Aceitar as diferenças e os limites expostos pela própria natureza, não deveria ser encarado como um problema.

A presença dos indivíduos diferentes incomoda e, com a mesma frequência, desvela atos difamatórios e preconceituosos nas mais diferentes situações. Esse cenário expõe as divergências sociais dos novos tempos, sugerindo que a evolução da civilidade está longe de atingir sua completude e maturação.

O tema da diferença de gênero é algo melindroso, difícil de discutir, principalmente numa sociedade que não quer reconhecer a pluralidade como uma realidade. É preferível justificar as práticas discriminatórias, homofóbicas e preconceituosas a ter que se posicionar contra o apagamento das histórias e vida de meninos e meninas que estão fora do modelo normativo instituído para o homem/mulher.

“A forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (CONNELL, 1995, p. 199), atravessam os diferentes discursos e são elas também as responsáveis por determinar as diferenças dos corpos e dos comportamentos.

Isso prova que a força e virilidade tantas vezes defendida como uma característica intrínseca ao homem, já não se justifica como ideal de masculinidade, pois ao longo da história, os homens têm convivido e experienciado diferentes situações que colocam em dúvida sua infalibilidade, e expõe suas fragilidades.

Tudo isso serve para reforça a injustiça cometida contra homens e mulheres que detém aspectos físicos diferentes daqueles determinados. Os discursos fundamentaram injustamente o aniquilamento do sujeito diferente, por ser mais fácil e simples contestar a minoria, cerceando direitos e mantendo-as na invisibilidade.

Porquanto ações distorcidas, blindadas por legislações e parâmetros culturais, revelam a hipocrisia instituída pelas hierarquias, por estarem despreparadas para conviver e aceitar a diferença como algo natural. Bento (2011), inclusive, aborda o despreparo da escola em lidar com estas questões ao dizer que:

Essas falas nos revelam os limites da escola em lidar com as diferenças. Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social (BENTO, 2011, p. 555-556).

Baseado nestas premissas, trilhar o caminho dos novos homens, sob os resquícios dos ditames hegemônicos, é algo extremamente doloroso. O atravessamento da identidade sexual não se limita a um estágio simples de transição e por isso, “a escola deve evitar a excessiva ‘terceirização’ na abordagem dos assuntos de gênero e sexualidade” (SEFFNER, 2016, p. 78),

Aliás, ela precisa aprender a lidar com essas transições omitidas em suas práticas educativas, pois isto faz parte de sua realidade. Aprender a conviver com a diferença é um desafio, justamente por que ela não signifique defeito.

Empreender esforços que atenuem os atos discordantes é uma tarefa extremamente necessária, uma vez que existe “um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que os lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da

elite econômica/intelectual/política” (BENTO, 2011, p. 554) e é exatamente essa minoria privilegiada que resiste e insiste na afirmação de um discurso hegemônico prevalente.

Este discurso exterioriza o típico argumento criado para manter o modelo ideal de sociedade funcionando para uns e inválida para outros. Por isso, é prudente repensá-los, desmistificando as questões qualificadoras, legitimadas por instituições escolares, igrejas, ou ainda por ambientes públicos/privados que agem no comando e regulação de vidas e histórias das pessoas.

Num contexto de relações plurais, é inconcebível tratar da reversão de humanos e cuidar dos desvios submetendo o corpo, a sexualidade, o gênero, a identidade, a subjetividade do sujeito, projetando um ideal de masculinidade que privilegia a vontade de uns em detrimento de outros.

A masculinidade nesse formato, tecida e vinculada ao universo físico e biológico, sob o julgamento de normas, não corresponde à liberdade e dignidade dos indivíduos que se educam para viver livres. Ao admitir estes referenciais como únicos, é legitimado o controle daquilo que supostamente o indivíduo necessita receber, produzir e tornar-se, acatando os modelos discursivos pré-determinados como verdade.

Acolher uma percepção unilateral a respeito do corpo e da masculinidade, bem como o conceito do ser humano em série, não é possível. Há divisibilidade em cada ação produzida pelo homem/mulher, seus “corpos são tanto objetos da prática social quanto agentes da prática social” (SENKEVICS, 2012, p.19). Cada sujeito é um código único, individual e indivisível, com traços, percepções, cor e criatividade distinta. Classificar, comparar, é indubitavelmente o primeiro passo para a deformação e inanição da vida.

Exatamente por isso que a oposição a essa questão heteronormatizadora se faz urgente. O conceito de homem, no presente, vem mudando e mexendo com os referenciais, certezas amplamente defendidas e difundidas pelas relações educativas ao longo do tempo. É notório que as representações, linguagens e discursos apontam que “os homens podem adotar a masculinidade hegemônica quando é desejável, mas os mesmos homens podem se distanciar estrategicamente da masculinidade hegemônica em outros momentos” (CONNELL, 2013, p. 257).

Esta formação de um contra-argumento diante da generalização dos sujeitos prova que, “a representação de homem que se apoia na expressão de um desempenho viril, dominador e possessivo deixa de ser legítima quando se refere a todo e qualquer homem” (NOLASCO, 1995, p. 23). Por conseguinte, essa aceitação da diferença vai se tornando um problema, se configurando como uma questão polêmica e longe de ser resolvida.

O certo é que o conceito de masculinidade é cercado de complexidade. Para entendê-lo, é fundamental refazer concepções, fomentar debates e combater os discursos genéricos que tornam real os efeitos de sua ação histórica. Oportunizar a construção de uma ação pensada sobre o conceito de masculinidade a partir de uma narrativa menos abstrata e punitiva é ver o sujeito diferente como aquele que deve ocupar seus espaços, eliminando a ideia de meras representações.

Todas as pessoas, independente da sua origem, condição social, sexual, raça, tribos, lugares e culturas, possuem um ponto irremediavelmente comum: um “corpo (tido por muitos, como estável, universal e trans-histórico) e que pode servir como indicador conclusivo das identidades” (LOURO, 2000, p. 63).

Portanto, se o corpo é ao mesmo tempo, o elo e o ponto de desequilíbrio das questões definidoras da masculinidade, se ele aproxima e distancia o homem. A luta pela tolerância e respeito, pelo valor advindo da diferença que estes sujeitos carregam, pode também ultrapassar as fronteiras que os divisam.

Ancorados nessas premissas, a proposta mais sensata para enfrentar essas interrogações que tensionam as questões de gênero, consiste em ruir com a lógica de que “ser homem ficou reduzido a ser macho” (NOLASCO, 1993, p. 11).

Há muito que se pensar e fazer, pois apesar das dicotomias e recalques envolvendo a temática masculinidade, dentro e fora da escola, vale lembrar que o discurso em que se encontra o modelo da masculinidade hegemônica, ainda está presente em nossos dias. Agir contra o modelo definidor deste indivíduo falocrata, sem dúvida, é um dos primeiros passos rumo à aceitação das diferenças o que a faz necessária e importante.

Em meio a tantas turbulências de natureza social e ao antagonismo conceitual dos gêneros, “o que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar, para que se possam oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para o contexto sociopolítico e cultural atual” (CANDAUI, 2008, p. 13).

## **5.2 Quem tece o texto é o aluno, mas quem indica o roteiro é a escola**

Os modos como crianças e jovens constroem suas masculinidades e feminilidades, estão intimamente interligados ao fazer educativo normatizador. A partir do momento em que estes indivíduos se inserem na escola esta, inscreve sobre eles, um horizonte de sucesso intermediando a formação através de instrumentos que orientam o fazer educativo.

Assim, é esperado que todos os esforços empreendidos e investidos na produção e reprodução de comportamentos e disciplinamento do sujeito, resultem em um adulto contido e alinhado com os interesses e demandas sociais.

Para que esta proposta se concretize, diretrizes heteronormatizadoras guiam sutilmente o processo de ensino, fazendo da escola um espaço de treinamento, cujas posturas, gestos, condicionam a fala, o jeito de andar, vestir, influenciando inclusive as escolhas pessoais destes sujeitos, que culmina no estado de conformação de uma identidade social regulada. “O ambiente escolar e particularmente o espaço da sala de aula, são locais de intensa produção de modos de ser homem” (GALET; SEFFNER, 2016, p. 767).

Não apenas as masculinidades como também as feminilidades são pensadas, aprendidas e organizadas nas escolas numa perspectiva panóptica, que de acordo com Foucault (1999) concentra “ao mesmo tempo vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização, isolamento e transparência”. Essa prática permite “uma vigilância constante de parte dos professores e de outros adultos” (PEACHTER, 2009, p. 30).

O controle sobre os indivíduos é a garantia de que a formatação destes sujeitos se concretizará. Para Peachter (2009), o mecanismo de vigilância panóptica consiste numa importante relação de dominação imposta na forma de poder/conhecimento articulada em grupos sociais e em instituições públicas.

Destarte, neste lugar não há espaço para dúvidas. A hierarquia representativa da sexualidade hegemônica tende, então, a se sobrepôr às não hegemônicas estabelecendo a preferência da maioria que, em geral, constitui-se como normal, correta, passível de aceitação.

Nesta circunstância, se institui o futuro de meninos e meninas, uma vez que “a escola opera fortemente no sentido da adaptação do sujeito ao sistema vigente em todos os aspectos: de gênero, de sexualidade, de padrão cultural, de linguagem adequada, de códigos morais e éticos, etc.” (SEFFNER; SILVA, 2016, p. 394).

A finalidade de se trabalhar uma educação concentrada no engendramento do sujeito, tem por propósito atuar de forma participativa e incisiva em muitas fases da história de vida da pessoa. Embora esta ação seja desenvolvida no coletivo é na individualidade que a prática se intensifica, segmentada por um processo de imposição de condutas, cuja fluidez aparece representada em comportamentos e ações que serão notadas em um longo prazo. Isso significa que:

Muitas das regras não explícitas e explícitas dos comportamentos, dos conteúdos, das avaliações etc. que encontramos dentro de uma escola refletem questões sociais

mais amplas que encontramos no mundo, no país, estado, cidade, bairro e no entorno do prédio/terreno em que ela funciona (MISKOLCI, 2014, p. 21).

Neste sentido, o menino aprende a ser homem sob o olhar atendo de educadores e dos adultos, ao relacionar-se com seus grupos e pares, dentro e fora da escola, sob o crivo e o aval daqueles que o orientam. Logo, o cotidiano escolar, o ambiente de casa, a rua os espaços públicos e privados delimitados pela cultura, são verdadeiras oficinas de práticas de masculinização.

O papel masculino vai sendo tecido, treinado, exercido e representado nas relações cotidianas. Por isso é normal que o sujeito do sexo masculino enfatize o uso da força e habilidades corporais em atividades esportivas, jogos, desafios, dentre outras programações culturais, destacando o físico como vantagem para alcançar seus objetivos.

Deste modo, até que a sexualidade seja fixada como elemento orientador do processo de masculinização, sua tecitura será tensa, posto que a correspondência a uma sexualidade bem resolvida implica em submeter o sujeito a um contexto de provação, onde este terá que atuar de forma positiva e eficaz.

Esse teste inclui desafiar a virilidade e acionar a masculinidade obrigatória fazendo valer, na prática, o sentido de homem ativo. Portanto, “para ser aceito como ‘plenamente masculino’ em seu grupo social, o indivíduo precisa demonstrar determinados comportamentos e características; do contrário, ele não será visto como membro” (PEACHTER, 2009, p. 33).

Diante do exposto, ser “ativo” requer em diversas frentes, rejeitar a passividade, incorporar alguns títulos indispensáveis como: o valentão, o pegador, o ganhão; aquele que sempre leva vantagem em suas conquistas. Essas atuações que não deixam dúvida sobre a masculinidade assumida é uma questão elementar, pois, tais conceitos além de atestar validade aos dotes masculinos, elevam o status das características sexuais correspondendo àquilo que lhe foi ensinado e cobrado no processo educativo.

Refletir, pois, a produção da masculinidade diante do que já foi dito e daquilo que está posto, significa observar as normas, transformando os discursos culturais, os lugares e as relações, em exercícios diários de autenticação e reinscrição destes mesmos discursos hegemônicos, atendendo assim às demandas e funções as quais se espera deste sujeito.

Funções essas que se integram aos elementos culturais estando presentes em todas as representações do fazer humano. Esse processo de resignificação dos valores são impressos nos corpos que, igual uma folha em branco são tomados como espaços de inscrição, assimilando informações e as gravando em toda sua estrutura interna e externa. Essas marcas

sociais, tal qual insígnias, cumprem funções sócio-culturais circunscritas logo que acionadas, em correspondência aos ensinamentos incorporados.

A respeito dessa representação corporal Louro (2000) diz que:

Os corpos são significados, representados e interpelados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes as características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em “marcas” definidoras, ou ao contrário, permanecer banais e irrelevantes (LOURO, 2000, p. 62).

Esses marcadores agem não só como elementos classificadores, mas atuam no processo de formação da masculinidade, se firmando como uma espécie de código genético o qual descreve o sujeito, seu corpo, mapeando seus traços identitários.

Diante desta realidade, as aprendizagens sociais vão se diluindo ao longo do tempo, adquirindo sentido e se inserindo na vida das pessoas. Por isso, a família conta com parceria da escola, na condição de colaboradora, ajudando na condução e fabricação desses indivíduos, numa ação permanente, num cuidado que não se restringe ao ambiente caseiro.

Deste modo, ao impingir determinadas funções aos indivíduos, mantêm um diálogo permanente com essas identidades masculinizadas ou feminizadas. Rego e Giolo (2011, p. 41) dizem que o sucesso da educação e construção do sujeito é possível, graças a um trabalho de apropriação de si, desse patrimônio humano que se faz por meio de um processo triplo: humanização, socialização e singularização. Portanto requer disciplinamento e uma dinâmica cujo caminho enfatize o que este sujeito pode ou não fazer.

Daí por que durante toda vivência escolar, o estudante não escapa da intencionalidade educativa. Para promover intervenções permeadas por estratégias modeladoras, o processo de educação e monitoramento passa pelo controle dos desvios. É uma ação normal e que se aplica a todos indistintamente, na tentativa de guiá-los a uma relação saudável consigo e com os outros.

Indubitavelmente a parceria família-escola empreende esforços conjuntos para que meninos e meninas correspondam aos projetos de massificação que produzem indivíduos masculinizados e feminizados. “Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos” (LOURO, 1997, p. 85).

Em consonância com rituais hierárquicos e hegemônicos, válidos nesta cultura a qual a família se assenta e cuja maturação física e biológica adapta o sujeito às exigências sociais, numa trajetória que se dará desde a infância até a vida adulta.

Levando em consideração esse processo e tendo como ponto de análise a adolescência, esse estágio que “é, em sua essência, um processo de vir a ser” (PAECHTER, 2009, p. 166).

Essa etapa vai funcionando como um laboratório. Neste momento, perceber como jovens procuram opinar e agir como se fossem adultos independentes, pode ser um sinal positivo. No entanto a rebeldia, aceitação e negação de normas, a ruptura com o controle de pais e educadores, sugere que nem todos os indivíduos suportaram e se conformaram com aquilo que estão se tornando.

Essa ruptura e resistência frustram os pais e educadores que foram colocados em segundo plano. Na adolescência ao assumir o controle de determinadas situações, os grupos e pares aos quais se envolvem, assumem protagonismo e influenciam nos comportamentos desses meninos, justificando a lealdade e correspondência aos interesses do grupo ao qual está inserido.

Mesmo assim, embora as influências externas, presentes neste momento da vida dos meninos seja recente. É esperado que eles, sejam capazes de fazer escolhas pautadas naquilo que lhes foram ensinados, deixando transparecer uma posição equilibrada e corresponde ao seu sexo.

Segundo Seffner descentração (2014, p. 69),

O binarismo é um elemento cultural forte em nosso meio, e ele ajuda a explicar a importância e o modo como lidamos com a sexualidade. Definidos alguns pólos binários (homem e mulher, ativo e passivo, heterossexual e homossexual, branco e negro, rico e pobre, jovem e velho, ocidental e oriental), de imediato valorizamos um dos pólos, em detrimento do outro, que é visto como inferior ou uma versão degradada do primeiro.

O fato é que essa questão da sexualidade está de tal modo estruturado nas relações sociais, envoltas de representações que assume um papel determinante nas relações pessoais e interpessoais. As influências de diferentes fatores sócio-culturais se estabelecem formando uma grande teia de relações. É como se todas estas questões estivessem engendradas e convencionalmente determinadas a assumir um modelo ideal de sexualidade.

Isto é tão forte culturalmente, que mexe muito com o imaginário dos meninos e meninas, causando transtornos para aqueles que não atingem a identidade previamente delimitada para seu corpo biológico. Daí porque é um desejo comum, sobretudo entre os meninos, gerar impressões positivas acerca dos seus atributos físicos, psíquicos e biológicos, bem como ter êxito diante do sexo oposto.

Ser homem, neste contexto, é cumprir a função a qual lhe foi destinada. É carregar a sensação de superioridade em todos os cenários os quais este se apresenta, ao mesmo tempo em que expressa à necessidade de provar sua autenticidade, gerando disputas entre aqueles desprovidos destas habilidades tipicamente machistas.

Por certo, as discordâncias e provocações em direção a uma autoafirmação expõe as marcas. Porém para os adolescentes, elas representam uma circunscrição, pois implica em uma resposta afirmativa e intui uma conquista, por alcançar uma personalidade tosca, postura elementar para um verdadeiro homem.

Não por acaso na escola, corriqueiramente entre os meninos acontecem disputas e rixas, num gesto claro de detenção de poder e força entre os indivíduos do sexo masculino. “Esta fase os jovens estão certamente caminhando em direção à maturidade” (PEACHTER, 2009, p. 33), é um momento de transformação, transição que requer controle da vida sexual e afetiva, assinalando um ponto indicativo de que a masculinidade está se consolidando.

Partindo desse pressuposto, firmar parceria entre os pares, encontrando cumplicidade nos prazeres e desafios, sem dúvida alguma, prova que o tempo de provar sua hombridade chegou. Afinal, “o sujeito é um ser de desejo e, como tal, interpreta o mundo, busca seu sentido, age” (REGO E GIOLO, 2011, p. 41). É nesse momento que busca afirmar sua masculinidade, defender sua honra, seu status de falocrata, condição que o leva a está e permanecer entre os adultos.

Ancorado neste princípio é possível entender o quanto as práticas educativas e sociais repercutem nas relações e tomadas de decisões dos adolescentes e jovens, sobretudo os do sexo masculino. Embora não seja uma tarefa fácil fixar com precisão o momento exato em que a atuação cultural e educativa se dá sobre os corpos e quando são finalizadas, o que se observa é que estas práticas ocorrem continuamente e sua presença é indiscutível.

No caso da iniciação, a imersão no processo masculinizante é clara. Tem seu princípio na verbalização: é homem! Daí por diante esse sujeito do sexo masculino, deverá ter sempre uma postura efetivamente ativa, afirmativa.

E é exatamente porque “a masculinidade não cai do céu; ela é construída por práticas masculinizantes, que estão sujeitas a provocar resistência [...] que são sempre incertas quanto a seu resultado. É por isso, afinal, que se tem que pôr tanto esforço nelas” (CONNELL, 1990, p. 90), com vistas a equilibrar as questões subjetivas e identitárias, escancaradas nas tensões latentes envolvendo o ideal de homem.

Então, sob esta perspectiva, à medida que o sujeito atende aos comandos educativos de acomodação dessa identidade masculinizante, ele torna-se capaz de uma autoaceitação, por

reconhecer-se como um indivíduo com uma identidade autêntica e resolvida. A sensação de apreensão do seu lugar no mundo, enfim se completa e o ideal de dever cumprido, assumido pela escola, se concretiza. O contrário revela o fracasso da escola e da família, colocando em circulação na sociedade um indivíduo desviante, envolto no caos e com problemas.

### **5.3 Instrumentos legais da educação e as questões de gênero na escola**

Diante das inúmeras problemáticas vivenciada na escola, há algumas sensivelmente importantes que transbordam o universo educativo e vem mexendo com concepções até bem pouco tempo tidas como inabaladas.

Uma dessas questões é exatamente a temática identidade de gênero. Esse assunto exige especial atenção já que os paradigmas sociais impostos são confrontados, provocando discordâncias e causando até desconforto entre os diferentes segmentos educativos.

Por ser um assunto difícil de ser abordado, estudá-lo fora de uma ótica superficial e simplificada pode ser um bom começo para iniciar esse diálogo. Diante dessa tônica, a Constituição Federal Brasileira enfatiza em seu primeiro título “Dos Princípios Fundamentais” (BRASIL, 1988/2015, p. 15 e 16) que:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] a dignidade da pessoa humana. Seu artigo 3º - IV diz que um dos objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Neste percurso as diretrizes fazem uma ampla abordagem a respeito da defesa da pessoa, destacando que “o gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino.” (VIANNA E UNBEHAUM, 2004, p. 80), por isso não se pode ignorá-lo.

Também não se pode esquecer que “a educação transmite modelos sociais que são diferentes para cada grupo social a que as crianças pertencem” (REGO E GIOLO, 2011, p. 33). Assim se os textos legais, artigos e normas estão encadeados e focados no mesmo propósito. Logo, o que chama atenção nesse assunto são seus desdobramentos, cuja parte é visível no chão da escola, mostram outras faces que avançam para diferentes terrenos. Situação que requer uma maior compreensão em virtude de sua abrangência.

Nesta lógica, o tema gênero, precisa ser encarado com seriedade e profundidade, a fim de produzir reflexões sensatas e sem polaridades. A escola não é um campo neutro, ela “sedimenta a organização social, o que, em última análise é uma atividade política” (REGO E GIOLO, 2011. P. 33). Portanto, se as normas que hierarquizam e regulam o gênero e a sexualidade das pessoas, estão fixas a uma ideia essencialista e política, onde a anatomia humana corresponde relacionalmente aos caracteres biológicos. Num cenário atual, em que novas configurações de gênero fluem, essa opinião precisa ser repensada.

Butler (2008) expõe alguns esclarecimentos a respeito do gênero ao dizer que:

o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. No desafio de repensar as categorias do gênero fora da metafísica da substância, é mister considerar a relevância da afirmação de Nietzsche, em A genealogia da moral, de que “não há ‘ser’ por trás do fazer, do realizar e do tornar-se; o ‘fazedor’ é uma mera ficção acrescentada à obra – a obra é tudo” (BUTLER, 2008, p. 48, grifo do autor).

Discutir o conceito de gênero é um desafio, por que bate de frente como uma ideia universal de homem e mulher. Scott (1995) diz que esta é uma questão ideológica por que tem suas raízes fincadas no patriarcado, onde o homem pelo fato de ser masculino poder submeter à mulher a um sistema de exploração e submissão. Fraturar, deslegitimar e desconstruir esta noção equivocada de gênero deslocando-o dos aspectos biológicos não é algo inconcebível.

É preciso fazer frente a essa luta, confrontar e revolver tais discursos, colocando em pauta questionamentos que definem e classificam alguns seres humanos em detrimento de outros. Por isso, o assunto requer urgência e está tão em voga na atualidade, exatamente por que é uma pauta latente. Arroyo (2000) problematiza esse universo binário e se torna extremamente pertinente ao dizer que ninguém nasce feito, não nascemos humanos, nos tornamos.

Explicar, pois, a coerência desse fenômeno combatendo conceitos estruturados em discursos, linguagens, simbolismos religiosos e sociais, faz do trabalho docente cada vez mais uma profissão de risco. Afinal, encarar assuntos delicados exige responsabilidade e conhecimento de causa.

No caso específico das questões envolvendo gênero, tem ganhado cada vez mais notoriedade, por que para além das desigualdades sociais, esse gênero de acordo com Scott (1995, p. 7) “é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Assim sendo, o

embate político que tem avançado no campo educacional e confrontado suas zonas de atuação, demonstram que tocar nestas questões é imprescindível.

Não por acaso, a escola se tornou uma grande arena, ao tratar da construção da masculinidade e feminilidade em seu interior. A multidimensionalidade do tema perpassa vários campos, não se limitando apenas aos aspectos físicos; mas também às funções sociais, culturais que atingem o corpo e às subjetividades dos indivíduos.

Por meio dessa observação se percebe o quão complicado é gerenciar a vida das pessoas dentro a escola, sobretudo por que, como tantas instituições sociais, ela se movimenta a partir das regras gerais socializadoras o que “consiste em retirar os educados do seu meio social, do seu cotidiano, dos conflitos, das contradições reais da existência para inseri-lo num ambiente cultural, abstrato, puramente intelectual” (REGO E GIOLO, 2011, p. 34).

Neste contexto, a intervenção do papel do professor pode ser determinante. Quer dizer que, qualquer tomada de decisão precisa ser muito bem pensada, a fim de que a sociedade, juíza da prática educativa, não veja o educador como um vilão e se sinta mobilizada por discursos maniqueístas a criminalizar o seu trabalho que, na condição de mediador, precisa assumir uma postura humanizadora frente aos desafios que se apresentam.

Neste ínterim, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96), apoia decisões políticas que transformem esse tema em uma discussão relevante. A legislação educativa não só autoriza como fundamenta o trabalho e execução de ações prementes no intuito de produzir orientações, atribuindo relevância à matéria. Todavia, em alguns ambientes educacionais, ignorar as exigências previstas nas legislações educativas, no tocante as questões da diversidade, parece ser mais cômodo.

Na maioria das vezes, a opção assumida pelos educadores em adotar discussões menos calorosas, postura aversa, pequenos ensaios e acenos, demonstram o menosprezar e neutralidade diante dessas questões tão importantes para a vida dos alunos.

Em muitos casos o tratamento tanto teórico quanto prático na escola, tem assumido uma vertente de transversalidade e sem muito destaque, a ponto de ser visto por alguns educadores como um assunto inadequado para as discussões pedagógicas. Todavia é exatamente o contrário. A escola não é um campo de batalha, Cambi (1999) classifica esse espaço como sendo um lugar privilegiado porque é onde se mantém os interesses ideológicos do Estado e das instituições que fazem uso dos aparelhos estatais para realizarem seus projetos.

Neste contexto tênue, há que se considera o amplo leque de funções atribuídas à escola e a seus profissionais. Toda dinâmica que envolve ação escolar e o trabalho do professor em

relação ao cuidado com o gênero encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Brasileira. Em seu Art. 1º consta que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Isso indica que toda ação conjunta da escola e instituições parceiras, deve oportunizar o rompimento com o homem universal e o binarismo normatizador.

Nestes moldes, a LDB estabelece que o processo educativo tem larga abrangência e, portanto, compreende desde a formação dos indivíduos, passando pelas manifestações e prática social, ressaltando que o ensino exige condições de igualdade para o acesso e a permanência dos estudantes na escola, bem como liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação cultural, colaborando para o pluralismo de ideias.

O lugar que a escola deseja ocupar deve ser o de lutar contra os equívocos e contrariedades que ferem a humanidade do indivíduo. Ao abrir mão da corresponsabilidade e coautoria no desenvolvimento dos alunos, renegando toda a história desses sujeitos, os riscos advindos da incapacidade de gerenciar esses conflitos, dilemas devem ser assumidos, bem como os seus desdobramentos.

Face à complexidade do contexto, os debates entre educadores e educadoras sugerem que há falhas tanto na formação inicial dos cursos pedagógicos como na formação continuada, o que torna essa formação incipiente diante de assuntos complicados como os envolvendo a temática de gênero.

Dialogando com esse propósito, a Resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2016, prevê:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Essas questões e demandas da sociedade, indubitavelmente, deveriam ser estudadas de forma mais específicas, pois entender as múltiplas relações sociais entrecruzadas pelos marcadores de gênero, raça, etnia são tão importantes quanto ensinar a ler e escrever.

O cotidiano da sala de aula é feito por um conjunto de situações imprevisíveis e, em razão disso, exige um olhar técnico, capaz de repensar essas relações a fim de torná-las menos desgastantes e difíceis. Sobre essas questões, a LDB no que tange à formação para a cidadania e o desenvolvimento da tolerância recíproca descreve o seguinte:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2015, p. 17).

Art. 32. IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2015, p. 23).

Portanto, uma boa formação é aquela que consegue fornecer condições adequadas para produzir um profissional competente, habilidoso. Um ser humano capaz de enxergar o invisível e dialogar com os diferentes sujeitos, sobretudo os subalternos, que segundo Spivak (2010) são os indivíduos que estão “nas camadas mais baixas da sociedade, construídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem plenos no estrato social dominante”.

A partir do momento em que as pessoas se tornam visíveis, reconhecidas em suas singularidades, a ótica do preconceito muda de tom, por que o respeito às normas instituídas prevalecem, interrompendo as violações de direitos, o que de acordo com Vianna e Unbehaum (1994, p. 99) dá relevo às diferentes questões e, sobretudo, a de gênero por que:

Assumem-se como objetivos “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino”.

Concordando com estas ideias de respeito e tolerância às individualidades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei n. 9394/1996, estabelece no Artigo 3º que o ensino deve ser ministrado com base em vários princípios. Destaca o Inciso IV: “respeito à liberdade e o apreço à tolerância”.

Neste momento é retomada a recomendação de se conhecer e aceitar as diferenças, o jeito de ser e viver das pessoas, suas identidades, fortalecendo os vínculos a partir de novas relações sociais. Propósito previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área Ciências da Natureza (2017, p. 327) ao descrever que:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.

Diante destas prerrogativas não há dúvida de que os marcos legais instituídos contemplam e incluem as “diferentes” identidades sexuais de gênero na dinâmica sócio educativa. Para tanto é preciso saber: Quem são esses diferentes? O que os tornam diferentes? Suas diferenças representam um risco ou apenas uma mera classificação normativa?

Essa discussão tão pertinente ressalta o princípio norteador da ação pedagógica nos tempos contemporâneos, sinalizando o valor de uma boa formação profissional. Se o papel da escola e do educador, enquanto componentes de transformação da sociedade é o de integrar a luta pela inclusão, independente do contexto. Então é inconcebível, que numa realidade de intensas mudanças se adote uma descrição determinista acerca de perfil padrão de pessoas.

Por isso, a palavra de ordem em todos os seguimentos e espaços de sociabilidade é conter e banir excesso. Pressão que também atinge os profissionais da educação, quando se submetem aos processos culturais os quais fundamentam às políticas formativas fundadas em tradições e normas conservadoras.

Assim, se é a formação que lidera o ideal de liberdade e, portanto, aguça a capacidade crítica. O conhecimento deve servir para libertar, romper com esta arbitrariedade e ataque a soberania dos sujeitos em formação e às suas vidas.

A melhor maneira de combater essas contravenções é identificando-as em suas distintas formas e a instrumentalização de seus processos. Desta maneira os espaços públicos e privados e a própria escola poderão se reposicionar diante de si e dos estigmas da dominação, configurados na forma de normas. Para Arroyo (2000, p. 65) as normas “[...] nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas”.

Discutir, pois, os papéis sociais atribuídos à escola e a seus profissionais, enquanto lugar de transformação é urgente e não se esgota na sua prévia conceituação. A ruptura de paradigmas que subordinam a identidade do indivíduo, tornando-a mecânica, pode ser o ponto de partida para se reescrever outro roteiro e, por conseguinte, a chave para a quebra do modelo hierárquico ditado.

Projetar a formação de professor pautado em um panorama inovador, sob a perspectiva de mudanças, sem dúvida, é uma investida desafiadora. Essa ação constitui-se como um passo irrefutável na luta pela concretização de direitos, assegurando a conquistas dos ideais de liberdade e autonomia tantas vezes pensados, expostos e defendidos nos discursos da escola, de seus profissionais e até nos documentos e políticas públicas.

A adesão e coordenação desta premissa têm seu princípio pautado na oferta de um tratamento equitativo, combate que se intensifica com o rompimento da pseudo-aprendizagem.

Uma sociedade que se diz inclusiva, se formaliza numa vontade coletiva, num lugar onde todos indistintamente, são respeitados, motivados a participar, aceitando e vivendo com suas diferenças, rompendo com padrões e parâmetros predefinidos.

#### **5.4 Estudos de gênero na formação continuada de professoras e professores: dialogando com as mudanças.**

A formação continuada é um tema que tem ganhado espaço nos debates e discussões entre educadores. Por acreditarem que ela funciona como uma espécie de ancoragem para subsidiar a prática educativa, professores recorrem a ela na medida em que interagem com as mudanças do cotidiano da sala de aula, na perspectiva de ressignificar novos caminhos suscitados em sua ação docente.

Neste sentido, a formação continuada se apresenta como um contínuo que fundamenta a base teórica e a prática da ação docente a qual se estrutura para subsidiar os desafios da sala de aula. A formação continuada precisa estar alinhada com as necessidades do trabalho educativo, correspondendo com as demandas, complexidades e saberes que circulam neste ambiente formativo, ou seja, o chão da escola.

Para Gatti (2019),

Uma das vertentes que toma fôlego no cenário da formação de professores é a que se coloca no âmbito dos direitos humanos com a postulação mais incisiva da educação primeira, como direito inalienável dos cidadãos, segundo, como conhecimento com sentido pessoal e coletivo, dando nova força à discussão sobre a necessidade de se repensar como devem ser formados os docentes que atuarão junto às novas gerações (GATTI, 2019, p. 73).

Assim, considerar a trajetória histórica a qual o docente foi submetido e o modelo como a teoria e prática discorreu em sua formação é primordial, pois “esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados” (PIMENTA, 1999, p. 24), desconsiderando que a profissão é um trabalho de múltiplas faces, ancorado por diferentes aspectos inerentes à formação inicial e continuada.

Nesta perspectiva, esse arcabouço teórico agrega às características subjetivas do professor, sua profissionalização, as relações de ensino e aprendizagem, bem como a

consolidação de uma identidade profissional. Ou seja, um conjunto de fatores que tornam a profissionalização do educador um campo em constante análise.

As mudanças de concepções dos educandos em relação à formação que produz sua prática, conversa com “a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia enquanto ciência que ao se restringir a campo aplicado das demais ciências perde seu significado de ciência prática da prática educativa” (PIMENTA, 1999, p. 24).

Com base nestes pressupostos, é consenso entre docentes que há falhas no processo formativo e, em muitos casos, conteúdos e temas relevantes são ignorados, desprezando as demandas dos contextos atuais. Por essa razão “o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência” (MIZUKAMI et al., 2002), pois muitos dos professores se sentem despreparados para enfrentar assuntos ligados à vida social dos alunos e, sobretudo, quando se trata das questões de gênero.

Isso significa que a ausência de uma atualização efetiva, nos diversos campos pedagógicos tem comprometido a prática de ensino e distanciado o professor do real significado da natureza do direito a educação. O fato de não haver uma preparação adequada para produzir uma aprendizagem significativa, vai se configurando como uma negação de direitos, visto que “a formação ainda tem a honra de ser simultaneamente, o pior e a melhor solução em educação” (MARCELO apud FULLAN, 2009, p. 8).

É notório que as problemáticas desencadeadas pela imprecisão do processo formativo, não são problemas novos, porém a ação docente tende a sofrer os efeitos desse descrédito. O fazer educativo está sendo colocado à prova num movimento que afeta o início da carreira e se desloca em todo o percurso e níveis da vida profissional.

De acordo com Nóvoa (1992),

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, p. 11).

Destarte, estas concepções analíticas acerca da formação dos educadores, resultam do universo escolar altamente complexo situado em questões sociais adversas, cuja demanda faz do ato de ensinar uma profissão desafiadora e de risco.

Outro fator que tem cruzado o chão da escola vem das forças externas hegemônicas neoliberais que tentam suprimir a importância da participação do professor no seu processo

formativo, sobretudo, quando este se opõe às perspectivas políticas, culturais e ideologias de dominação. Para os educadores, entender a conjuntura do conhecimento apreendido para aplicar no terreno em que pisa, é uma questão indispensável. Não basta apresentar argumentos teóricos acerca das situações de crise que ocorrem na escola, ter consciência de sua aplicabilidade e intencionalidade é crucial.

Diante disso a superficialidade presente em discursos e políticas formativas incomoda, e é uma prova concreta de que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 12).

Daí porque a formação, em muitos casos, não consegue dar conta da realidade social dos estudantes e as incertezas do ambiente escolar. Por albergar uma multiplicidade de atribuições, o trabalho do professor, torna-se muito mais amplo do que se vê. Existem relações conflitantes no interior da sala de aula que se sobrepõe aos conteúdos, exigindo respostas imediatas. É neste momento que o conhecimento é percebido como um grande diferencial na hora de decidir e tomar um caminho assertivo.

Quando o professor admite ter dificuldade em enfrentar determinados pontos de tensões, ele está acendendo um alerta, pois se sente desprovido das condições minimamente adequadas para atuar. Para Libânio (2015) a insuficiente formação profissional dos professores não estaria ligada somente a licenciatura em pedagogia, a um excesso de conhecimento pedagógico genérico desvinculado dos conteúdos específicos e, nas demais licenciaturas, mas poderia ser percebido também certo conteudismo associado à deficiente formação pedagógica.

Imbernón (2002) expande o olhar acerca da concepção de formação docente quando diz que ela funciona como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, iniciando na experiência escolar e prosseguindo ao longo da vida, perpassando momentos pontuais de aperfeiçoamento até atingir questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Portanto o desenvolvimento do educador reúne e agrega assuntos diversos. Perpassam pelas particularidades dos estudantes que vai desde as questões de identidade, subjetividade, sexualidade, crenças, atingindo tantos outros temas que confrontam valores conservadores da cultura hegemônica atual.

Esses contextos sensíveis que induz o educador a oferecer orientações contundentes e a dialogar com os sentimentos e realidades dos discentes é a grande tônica da realidade

escolar contemporânea. Em muitos casos, suscita uma pausa nos conteúdos sistematizados, que deixam de ser o foco, para dar lugar aos novos roteiros trazidos pelos alunos, que a seu ver, faz muito mais sentido diante da emergência em que se apresentam.

Então quando se discute a formação, conhecimentos são produzidos como lugar de resistência aos processos de avanço e retrocesso. Essa reflexão serve como instrumento de poder decisivo para questionar as formas como as relações e contextos sociais se produzem e são reproduzidos. Portanto, enquanto “o curso de licenciatura em pedagogia continua genérico e com uma débil formação e metodologias, estando esta, separada dos conteúdos específicos” (LIBÂNIO, 2015, p. 636), a formação tende a sinalizar uma crise, levando os educadores a inferirem seus pontos de vista, críticas que afetam as políticas educacionais cuja maior falha reside em suas descontinuidades.

Diante deste contexto, refletir a respeito da forma como se estrutura a formação continuada, é uma ação importante. Afinal, este processo significa um investimento indispensável para se exercer a docência.

A respeito desta questão Imbernón comenta que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudanças. E essa formação inicial é muito importante, já que é o início da profissionalização um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2010, p.43).

Para além do volume de conhecimento que se precisa absorver para mediar os problemas e diligências da sala de aula, há que se considerar o quantitativo de discentes dispostos no mesmo ambiente e cada um com suas dimensões e desafios incomensuráveis.

Por certo, ficar preso a uma formação baseada unicamente na reprodução de técnicas de leitura e escrita que resulte exclusivamente na obtenção de indicadores e resultados numéricos, infelizmente não atenderá a dinâmica atual, tornará a formação um trabalho obsoleto, uma vez que associa “a precariedade da formação inicial do professor no Brasil” a currículos que “não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional” e que “não observam relação efetiva entre teoria e prática” (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, as questões centrais que ecoam em tono da formação continuada são: Qual o verdadeiro papel e relevância da formação para o exercício da docência na contemporaneidade? Em tempos de intensas mudanças, é possível está preso a velhos conceitos para lidar com novas configurações sociais? Em que medida a formação continuada

de professores pode contribuir para melhoria do diálogo das questões de gênero em sala de aula e como essas transformações sociais podem efetivamente impactar a vida dos discentes a ponto de romper com conceitos e parâmetros tradicionalmente conservadores?

O desenvolvimento do educador inclui evolução, reformulação de ações conceituais e práticas dado o dinamismo da realidade educacional. A isso se articulam as experiências acumuladas ao longo do exercício profissional, cuja ação não admite o uso de medidas paliativas aplicadas para estancar ou aliviar problemas que são inúmeros.

Corresponder aos anseios e ressignificar os constantes dilemas que assolam as relações de educadores e educandos, requer um novo jeito de atuar na educação.

De acordo com Pimenta (1999, p. 30) para produzir a profissão docente, é preciso:

Aplicar saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, eles comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Desta forma a atenção dos pedagogos destinada aos processos que os formam parece que se movem numa encruzilhada. Pois, em uma sociedade assentada em costumes, tradições normatizadoras e cujos interesses estão reduzidos à vontade de uma parcela privilegiada, lutar contra a regulação e o modismo da vida social é imperativo.

Nesta lógica, a profissão do conhecimento se modificará por que já vem apresentando sinais de inevitáveis renovações. Assim, marcada por profundas incertezas, diante de tramas sociais indizíveis, “sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 2018, p. 2). Logo, a abertura para entender as transformações e trabalhar com as mudanças ainda se dá num contexto de turbulências e resistências.

O que se percebe, na verdade, é que embora esses assuntos se sobreponham em algumas situações na sala de aula, o foco da escola e das políticas educativas, estão centrados na responsabilização e cobrança por resultado, onde a vida social do aprendente é colocada como algo não essencial, ficando em segundo plano. Neste caso o professor também passa a assumir a mera função de programador de resultados, quando na verdade deveria ser o “centro da pedagogia, não apêndices” (ARROYO, 2000, p. 10).

É isso que gera descompasso naquilo que a formação diz, enquanto teoria. Na prática, as transformações que recaem sobre o professor se diluem na forma de dramas, dilemas

psicológicos, físicos, emocionais e sociais, oriundos de uma sobrecarga que se torna impossível de se gerenciar sozinho.

Quando o educador, se ver sem o devido suporte teórico para amparar as problemáticas sociais que se dão no chão da escola. Restam-lhes apenas se apoiar as suas experiências para direcionar seus trabalhos, ou o que é pior ainda, ter que recorrer aos métodos tradicionais, aplicando processos normativos massificadores, de forma a intensificar o controle sobre os indivíduos e suas diferenças, na tentativa de arrefecer essas questões dissidentes.

Evidentemente que essas questões de disciplinamento do corpo, não são práticas novas. Elas se aplicam desde muito tempo nas escolas para conter as transgressões e erodir os comportamentos atípicos. Porém, o que se busca é romper com esses modelos tradicionais de ensino sobre o pretexto de civilizar e educar pessoas.

As ações e estratégias escolares que outrora se articulavam através de práticas de subordinação, cujo pano de fundo tinha como propósito domar, treinar e conformar estudantes num trabalho intencional de demolição dos contrapontos indesejados, não se aplica na atualidade.

Essa lógica discursiva propagada, apenas confirma o controle e regulação impingida sobre os sujeitos. A exemplo do exposto Louro (2000, p. 6) destaca como sendo um engendramento o qual os indivíduos são submetidos tendo seu início a partir do momento em que seus corpos ganham sentido social.

A formação de professores deveria prever uma ação menos traumática sobre seus comandados. A reprodução de práticas que funcionam como inscrição das identidades de gêneros nos corpos, é fruto de uma determinada cultura e, portanto, produz as marcas dessa cultura, ou seja, “toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla” (BUTLER, 2000, p. 110) e esse procedimento de censura e acomodação de comportamento, durante muito tempo esteve associado aos processos metodológicos de aprendizagens, cuja intenção era produzir um modelo padrão de meninos e meninas normais.

Assim sendo, levando em conta que o processo de tecitura do indivíduo é um trabalho artesanal, de controle dos corpos e mentes, de passividade exercida pelos alunos (as), é uma prova de que a aprendizagem e internalização de diretrizes vão se estabilizando ao longo da vida educativa já que “os valores de cuidado e atenção adquirem uma qualidade nova quando referida aos valores sociais, ao valor dado ao ser humano nos processos civilizatórios, nos embates sociais, políticos e culturais” (ARROYO, 2000, p. 40).

Harmonizar, pois, a execução pedagógica segundo as respostas cobradas pelos estudantes, produzindo resultados afinados aos propósitos sociais dos novos tempos, significa esfregar o bojo de práticas usadas para conter os desvios, num ato sutil e imperceptível, incorporado até para alguns professores.

Desnaturalizar a automatização de processos educativos, inclusive presentes na formação do professor e em algumas estratégias pedagógicas impositivas é um desafio ambicioso, pois essas ações se reconhecem como normais e não diz respeito somente a realidade escolar. Aludem também às práticas extra-escolares, operadas sob o comando de adultos e professores, como parte natural do processo.

É contra toda essa formatação de educadores e educandos que se faz necessário uma formação contínua inovadora, ressignificada. Afinal de contas, os sujeitos tidos como capazes de oferecer as condições e os conhecimentos ideais, bem como os meios adequados para mediar os indivíduos em formação a atravessarem seus processos transitórios e assim chegar à vida adulta de forma equilibrada, ainda residem na escola.

## **6 MASCULINIDADES, TRANSGRESSÕES E A ATUAÇÃO DA ESCOLA EM UM AMBIENTE RURALIZADO**

### **6.1 O que significa ser homem na localidade Triângulo do Marco?**

Ao tratar do entendimento do que é ser homem na comunidade do Marco vivi na pele, as tensões e incertezas que os sujeitos deslocados dos conceitos heteronormativos passam cotidianamente. O desafio de provocar uma reflexão sobre o tema tornou a discussão instigante, porém sem tanta profundidade, porque pensar a existência da masculinidade fora do eixo normativo ainda é difícil, sobretudo neste lugar onde a força das tradições ainda resistem e transitam como verdades insubstituíveis.

Essa masculinidade inacabada cercada por uma cultura diversificada e inconformada com o que ela mesma produz, ainda não é compreendida pela maioria das pessoas como uma situação transitória. É neste terreno movediço que as discussões foram se encaminhando.

O debate, à luz de uma ótica sócio-histórica, deixou claro o quanto alterar as percepções e compreensões a respeito da masculinidade é algo e difícil de ser conquistado.

Isso ocorre, por que falar de desconstrução de paradigmas, remexe em conceitos estáveis. Botton (2007, p. 109) diz que essa pauta foi tangenciada à medida que se fixou a

ideia de uma única masculinidade hegemônica, pautada na dominação e poder do patriarcado, fato que consolidou uma permanência natural desse sujeito como modelo de homem.

Realmente essa ideia e percepção a respeito de um único formato de masculinidade foi profundamente defendida no percurso do debate. Apesar de outros olhares e estudos em torno dessa concepção naturalizada ter sido mencionado, o modelo inquestionável de masculinidade esteve presente de forma efetiva, mesmo que outras questões apontassem que essa perspectiva unidimensional de homem não dá conta para explicar seus diversos aspectos e contextos.

Essa postura e atuação comedida vivenciada no debate, trás uma série de reflexões e diz muito sobre essas pessoas e o lugar que residem. Aponta implícita e explicitamente a subordinação velada que tais sujeitos sofrem, uma vez que essa prática ocorre de forma inconsciente, acomodada em um padrão de sociabilidade já naturalizado e que continua permeando os espaços e relações.

Esse controle ideológico justifica o posicionamento assumido ao longo dos encontros, ao mesmo tempo em que mostra as fragilidades, medos, bem como as controvérsias existentes no modo de pensar e agir desses sujeitos diante dos contextos os quais são constantemente desafiados.

Nem mesmo a observância dos aspectos subjetivos, culturais e do reconhecimento de fatores particularmente importantes na individualidade do sujeito, identificados dentro da comunidade, foi suficiente para romper com essa lógica da ordem biológica e binária aplicadas à natureza dos indivíduos. A concepção essencialista permaneceu prevalente e se mostrou, naquele momento, algo impossível de ser demolida.

Dialogando com esse posicionamento, a postura apresentada pelos grupos pode ser compreendida porque o acontecimento social das últimas décadas, em torno do tema, tem sido tenso e sinalizado certa resistência diante de “uma tendência historiográfica que trata a masculinidade de acordo com a singularidade, a subjetividade e a multiplicidade” (BOTTON, 2007, p. 116).

O esforço dos pesquisadores em desconstruir a padronização em relação à masculinidade, além de ser uma atividade de risco, provoca estranheza para algumas pessoas. Almeida Junior (2006, p. 2) comenta que a recente emergência da masculinidade como tema de investigação demonstra que a sua definição a-histórica e essencialista, o seu caráter natural, traz algumas dificuldades para dar conta dos homens reais com seus sofrimentos e dificuldades.

Porquanto a noção de masculinidade passa a ser questionada na contemporaneidade, exatamente pela necessidade de repensar o homem sobre uma dimensão fluida e frágil. Afinal

de contas, o ideal hegemônico de masculinidade foi construído, padronizado e imaginado, ou seja, esse imaginário que circunda “a masculinidade é uma configuração de práticas em tono da posição dos homens” (CONNELL, 1995, p. 188), que da mesma forma como produzidas podem ser demolidas.

Naturalmente que não é tão simples assim. Apesar de essas novas perspectivas tratarem da masculinidade como uma realidade mutável, Badinter (1993) reafirma que tornar-se homem implica um trabalho, um esforço; não se pode negar que nem todos compartilham dessa ideia.

O trajeto discursivo sobre essa temática é complicado de ser abordado, uma vez que o pensamento tradicional enraizado na história social e, sobretudo, nas relações de poder, está entranhado nas vidas das pessoas. Por isso quando questionei o que significa ser homem a primeira resposta que escutei foi “ser homem significa assumir sua identidade” (P4).

Uma identidade que, de acordo com os participantes, se caracteriza pela concepção de poder: “ter a própria opinião e não deixar a gente opinar em nada” (A4); pela responsabilidade: “é ser o mais responsável da casa” (A6) e por possuir o controle sobre tudo: “Uma pessoa que faz tudo pela família, tenta dar o melhor, tenta trabalhar para botar comida dentro de casa” (A4).

As falas resumidas é uma pequena amostra de algo mais amplo e sistêmico, que vê coerência e legitimidade no modelo de homem tradicionalmente ativo, provedor, aquele que não pode ser contrariado. Uma realidade que ainda impera na comunidade. Esse fato fica expresso neste relato: “Na visão geral é alguém que põe medo nas pessoas” (A5).

A afirmação de determinadas atribuição e posturas tipicamente masculinizadas, indicada pelos participantes, está alinhada às definições que alguns teóricos fazem sobre a masculinidade, quando esta é construída e defendida baseada na negação, “ser homem significa não ser feminino” (BANDITER, 1993, p. 117).

Outra fala muito forte e representativa sobre estas questões dizem respeito aos aspectos sociais e religiosos. Na localidade a perspectiva tradicional em torno da figura masculina, está presente nas diferentes relações.

De acordo com o relato desse professor o homem, “ele tem que se guiar pelos princípios morais, da igreja e os princípios morais que prega a sociedade” (P1).

Portanto, já é possível delinear a percepção de alguns sujeitos na comunidade, a respeito do que se pensa a masculinidade, considerando algumas posturas, tratamentos, e o papel atribuídos a este indivíduo masculino a partir dos relatos e falas.

## 6.2 Masculinidades ameaçadas?

Quando o termo ameaça foi utilizado na questão diretiva, pareceu-me impactante para alguns dos participantes do grupo. A impressão contida nas entrelinhas, nos olhares, no breve silêncio, na ausência de algumas falas, é exatamente a recusa em notar uma vulnerabilidade em torno da concepção de masculinidade.

É como se a proposta da questão, sinalizasse uma reflexão negativa, uma ideia absurda ao questionar versões particulares de masculinidades. Uma ameaça seria indicativa de que a masculinidade pode ser um fenômeno indeterminado, impreciso e fora do eixo. Fenômeno que contrasta com o modelo essencialista de masculinidade predeterminada, construída no imaginário social e cultural da comunidade.

Hipoteticamente falando, pensei que a postura defensiva de alguns participantes poderia estar relacionada ao desconhecimento do tema. Contudo, a inacreditável ruptura dos padrões associada à impossibilidade de se ver desmoronar ou substituir aquilo que se convencionou como masculinidade, não deixa dúvida de que a masculinidade hegemônica e irreduzível é o modelo compreendido e aceitável pela maioria dos participantes. O relato de um colaborador traduz exatamente esse sentimento:

Jamais ele vai deixar de ser homem. Ele pode fazer o que quiser, mas ele não vai deixar de ser homem, por que ele já nasceu com o seu ser em si, metafísico. Ele já é homem [...] Ah, mais aquele menino escolheu ser menina; ah, mas aquela menina escolheu ser menino. Jamais, gente, jamais... são coisas que o homem vai criando e colocando ao longo de sua vida. Essa é uma questão da maturidade sexual. É questão hormonal. Mas o homem nasce homem, ele vai morrer homem. Quanto ao sexo, não importa! Ele vai morrer homem. (P1)

Neste ínterim, no contexto da discussão foi ventilado por uma indagação provocadora: O que de fato ameaça a masculinidade e porque a diferença pode estilhaçar esse conceito definido por estruturas e regras sociais? Badinter (1993, p. 27), reforça que a masculinidade não é uma essência, mas uma ideologia usada para justificar a dominação masculina.

Admitir outras possibilidades de masculinidades poderia ser encarado não como uma negação da masculinidade, mas, sim, como novas práticas, novos conceitos e circuitos para novos tempos.

Apesar das discordâncias de alguns integrantes do grupo focal, sobre a questão, notei que um participante tinha uma postura contraditória, confusa, muito indefinida em suas colocações. Esse comportamento é uma indicação de que esse conceito fixo de masculinidade já mostra sinais de corrosão.

Em determinado momento a fala do participante defendia radicalmente os conceitos heteronormativos como corretos e coerentes e, em outros momentos, sugeria que a ameaça ao ideal de masculinidade se devia a uma postura machista, conservadora. Essa contradição pode ser analisada na seguinte fala:

O conceito de masculinidade vão ser ameaçados de acordo com seus princípios de ideias machistas que foram criadas ao longo do seu tempo, [...] embasada dentro de outras culturas que vão sendo adquiridas. (P1)

As narrativas postuladas se mostraram contundentes e divergentes sobre vários pontos de vista. Alguns integrantes discordam dessa forma engessada, engendradora de se pensar a masculinidade. Para eles, o fato de se residir em uma zona rural, não significa viver desconectado do mundo, uma vez que os contextos globais respingam também neste lugar. Aliás, essa masculinidade inata, verdadeira, segundo alguns autores, vem se diluindo aos poucos e pode ser percebido quando “os homens começaram a desmistificar os valores sociais de imposição, para atribuir significado às novas formas de ser e de viver” (SANTOS, 2009, p. 8).

Outros relatos discordantes das ideias citadas acima reforçam o choque de opinião, pensamentos, dicotomias levantadas pelas questões disparadoras, sugerindo que é possível repensar as masculinidades no contexto ruralizado. Tais posturas poder ser verificadas nas seguintes falas:

A masculinidade ela não é única, não. Esse conceito de masculinidade está sendo revisto, né. Hoje não é aconselhável atribuir esses padrões de masculinidade. Cada um é um. (P4)

As pessoas são diferentes uma das outras. (A3)

Ao longo da discussão outros elementos foram entrecruzando os questionamentos, agregando novos olhares aos discursos, trazendo polaridades para o debate e suscitando diferentes aspectos relacionados à masculinidade como: ser delicado, vaidoso, não ser homem, medos e dores, enveredando sutilmente por uma possibilidade de mudança. Estes pontos além de aquecer a discussão, dividiram as opiniões e posicionamentos.

Sobre a delicadeza e vaidade, há quem defenda ser qualidades relacionadas ao universo feminino, atributos que se distanciam do corpo portador de uma masculinidade natural. Parece que o fato de ser homem, numa visão essencialista, necessariamente tende a herdar características como agressividade, competitividade, virilidade, força, promiscuidade.

Porém, em oposição a esse espectro tradicional da masculinidade, Connell (1995) fala de reconstrução da masculinidade, sua postura destoa de uma representação natural, padrão, pois segundo sua ótica a masculinidade se faz na prática, através da experimentação.

Então pensar em delicadeza e vaidade masculina é caminhar na contramão do modelo patriarcal porque esses caracteres são indicativos de fraqueza ou feminilidade.

Na verdade, a construção de uma determinada aparência, de um determinado estilo de vida, do cuidado consigo, ultrapassa fronteiras, “vai além de uma simples evolução é uma verdadeira mutação” (BADINTER, 1993, p. 16).

Nesta perspectiva um novo homem desprendido de padrões, em busca de um autoencontro, não produz uma cisão com suas origens, ele simplesmente adquire novos hábitos. É nesta direção que uma participante constrói sua fala. O indivíduo delicado:

É homem, sim. É aquela história: ele tem facilidade de fazer as coisas mais delicadas [...] são habilidades que não vai influenciar em nada nessa questão. (P 2)

Em outra participação a opinião tem a mesma linha de raciocínio: “O homem não deveria ter tanto preconceito sobre ter vaidade” (A6).

Assim dentre tantas opiniões, uma participante destacou que as habilidades e o jeito de se relacionar com determinadas atividades e contextos tidos como tipicamente femininos, não podem ser um fator determinante para classificar a masculinidade.

Vai muito da habilidade, da forma como o homem é. Por exemplo, o meu esposo cuida da casa com rapidez e melhor do que eu e isso não implica que ele faz a função da mulher. Ele vai ser a mulher? [...] ele não vai deixar de ser homem por que ele vai fazer esse papel bem feito, mais do que eu que sou a mulher? Esse negócio de que a mulher vivia no fogão, isso é função dela, foi coisa do passado, né. Hoje não existe isso. Não existe isso, isso é coisa da mulher; isso é coisa do homem. Embora muitas coisas ficam nas nossas cabeças. (P5)

Mesmo diante de posturas antagônicas, alguns aspectos presentes nos relatos se complementam e descrevem bem como é a realidade da comunidade. É o caso dessas opiniões:

Tem alguns homens vaidosos, outros não, mas esses homens que são vaidosos acaba que as pessoas da comunidade, da sociedade [...] tem um certo preconceito, fica comentando sobre ele, sobre o que ele fez. (A4)

Não são todos os homens que tem essa vaidade, mas por aqui, se as pessoas se cuidam muito assim; chamam de afeminado, essas coisas, veado... (A5)

Tipo, o homem é para ser carinhoso mesmo, não é pra ser bruto, responder a mulher de qualquer forma, [...] tem que ser respeitoso, carinhoso, cuidadoso. (P6)

Por meio das narrativas, é notório que o espaço destinado à masculinidade é tenso e transita sobre o crivo de opiniões muitas vezes taxativas. Esse olhar desqualificador, que leva as pessoas a se conformarem, aceitando o julgamento como uma sentença, toma corpo nas diversas relações, como diz o participante:

Tem homem que às vezes tem vontade de se cuidar, mas não se cuida porque tem medo da opinião da sociedade, né. (A3)

Na questão seguinte, a tônica do debate centrou-se na seguinte problematização: o que é não ser homem? Por um instante senti os participantes emudecidos. No primeiro momento, pareciam não ter entendido o que perguntei, a ponto de solicitarem um esclarecimento sobre a indagação. Após uma re colocação da questão a resposta foi imediata:

O não ser homem é praticamente negar-se às suas responsabilidades, como eu sempre digo aqui, a questão do gênero. Se a gente for partir pro gênero o masculino e o feminino. O que deixa o homem ser homem é aquilo que está atribuído a ele [...] então o deixar de ser homem já é uma perspectiva de criações que o homem vai colocando na sua mente. (P1)

Outra participante se posicionou dizendo:

Pra mim, não ser homem é ser violento, é ser machista, preconceituoso, homofóbico. Isso é que é não ser homem. (P4)

Notei certa dificuldade dos participantes em estabelecer distinção entre ser ou não ser homem. A sensação que tive era que o tema representava um tabu para aquelas pessoas. Como se aquelas questões não fizessem sentido. A impressão que ficou subtendida nas colocações e silêncio de alguns participantes se traduz em outra pergunta: Porque esse assunto está sendo discutido numa perspectiva educativa e neste lugar?

Desestabilizar a ideia do gênero universal realmente mexe com as pessoas, sobretudo quando o ambiente onde essa proposta acontece rejeita mudanças. Portanto, para iniciar esse

processo de construção de um indivíduo fora do discurso hegemônico é indispensável rever os conceitos que produzem esses sujeitos.

Esse caminho se dá por meio de uma releitura da realidade, perspectiva que traduz bem o que Lauretis (1981) chama de tecnologia de gênero, que é um processo discursivo institucionalizado com o poder de controlar o campo do significado social e assim reproduzir, promover e implantar representações. Processo presente nas margens dos discursos hegemônicos, que ocorre fora do contrato social heterossexual e se inscreve em práticas de micropolíticas com efeitos em nível local de resistências, na subjetividade e na autorepresentação.

Diante disso, encaminhar reflexões que tornem esses efeitos discursivos mais aprofundados dentro da conversa com os educadores e alunos, foi uma tarefa tensa. Isso porque as percepções dos participantes dos grupos focais estiveram quase sempre voltadas para o mesmo ponto. A fala da Professora 4, por exemplo, ilustra bem esse sentimento:

Cada homem tem sua personalidade, a sua forma de viver, mais isso ele não deixa de ser homem. Ele é homem da forma dele. O gênero dele é masculino. Ele é homem.

Outra participante reforça a opinião anterior quando expõe um pensamento bem semelhante, ao dizer que:

Independente do que ele faça com o corpo dele, o corpo é dele. Então, ele não deixa de ser homem. (A1)

Cercado por esse cenário discursivo, a conversa foi enveredando em direção aos processos de mudanças que atingem os homens. Pensar tais processos, tem em vista adentrar o sentido da transformação social que abarca o sentimento de pertença desse indivíduo e, sobretudo a percepção que ele tem de si mesmo, do lugar que ele ocupa, no ambiente em que habita.

Neste sentido, Connell (1995) aborda a questão da mudança partindo da perspectiva da construção como projeto de voltas e reviravoltas, envolvendo encontros complexos com instituições, forças culturais. Um encontro pautado na dialética e não numa estrutura mecânica.

Portanto, idealizar esse movimento de libertação numa comunidade entremeada por simbolismos, certamente não é simples, porém é importante e necessário por que a mudança não afeta só o sujeito masculino; inclui todos os que direta e indiretamente convivem com ele.

Sobre essa questão, a aluna diz que a mudança significa:

Liberdade de pensar sobre si mesmo, sobre poder se expressar, ter coragem de enfrentar alguém, pra não ligar, pra ter sua opinião, mesmo que essa opinião deixe que ele se imponha de maneira errada [...] acho assim que no século passado, acho que por dentro eles já eram assim, mas alguns só vieram se libertar, se expressar agora, por conta de alguns terem coragem de enfrentar a opinião da sociedade. (A5)

Tecer uma abordagem sobre a masculinidade analisando diferentes aspectos deste indivíduo e o tempo em que cada situação acontece não é algo fácil, principalmente quando esse assunto despretensiosamente assume um sinônimo de crise. Contudo é válido elaborar uma reflexão sobre mudança, medo e infalibilidade, pelo fato desses temas não circularem com tanta animosidade no lugar da pesquisa.

### **6.3 A participação da escola na construção das masculinidades**

Quando a discussão adentrou o terreno escolar e educativo o tom dos discursos soaram mais apropriados para os participantes. É como se neste eixo discursivo o assunto permitisse que os envolvidos na conversa ficassem mais à vontade para intervir e opinar. Assim sendo, o diálogo inicial foi focado em torno da diversidade: como a escola, professores lidam com a diferença e participam da construção da masculinidade destes sujeitos.

Nestes termos, falar sobre a diversidade e a diferença na escola, abre margem para passear por toda sua estrutura tanto física, pedagógica quando ideológica. É uma oportunidade de repensar sobre essas questões, não é apenas tratar e perceber esse assunto como um tema transversal. Afinal, como diz Louro (1997, p. 46) é importante saber quem define a diferença, quem é considerada diferente.

No campo educativo, por exemplo, o significado de ser diferente vai além da ideia de diversidade, se materializa nas pessoas, representa a pluralidade de indivíduos que todos os dias transitam e ocupam os espaços educativos. São sujeitos comuns, pessoas com nome, sentimentos, subjetividades, vivências, dilemas, conflitos. Um ser humano como qualquer outro que tem direitos e deveres e que merece ser entendido e respeitado na sua singularidade.

Por isso é importante analisar o que se pensa sobre esse assunto, observar as posturas e as concepções dos professores e alunos diante do tema, cuja dimensão ultrapassa o contexto da escola, se afinizando ou se desconfigurando dentro dessas relações.

Partindo deste ponto, a opinião de alguns alunos e professores sobre a participação da escola na construção e preparação dos sujeitos para viverem sua masculinidade em sociedade é:

A escola tem um papel muito importante não só o respeito, da atenção, mas sim da orientação, né. (P5)

A escola São Francisco não só orienta os alunos. A gente tem feito um trabalho como os pais; que nós sabemos que muitos pais, eles não aceitam seus filhos. [...] os filhos vem com conflitos para a escola e, a gente como escola, a gente também ajuda os pais a orientar essa realidade em que os seres humanos têm tomado ao longo dessas últimas décadas e que nós vivenciamos. (P6)

[...] Então, a escola São Francisco ela trabalha o sujeito como normal. E eu como professor digo: eu não me permito, como professor e nem dentro da sala de aula que aconteça algum tipo de brincadeira de mau gosto que vá ofender a pessoa lá, naquela situação [...] A escola como um caminho de construção do sujeito, ela como promotora do protagonismo juvenil e como ser de um modo geral. (P1)

[...] A gente precisa respeitar, né, a individualidade de cada um. É impossível pra nós, enquanto escola, construir indivíduos críticos, indivíduos únicos se a gente não respeitar. (P4)

[...] eu vejo assim o respeito é fundamental nessa questão escola, aluno, comunidade. Se não tiver respeito não vai andar bem. Tem também as leis hoje. Qualquer coisa já abre um processo. Então, é como se fosse assim, a lei fica vigiando o comportamento da pessoa. (P2)

Eu vejo que escola precisa ser um espaço e ela é um espaço de escuta e de valorização, do diálogo, da conversa. (P4)

Cada pessoa tem a forma de pensar sobre esse assunto. Então eu acredito que a escola faz o seu trabalho, cada qual de acordo com sua reflexão. Ninguém vai ter uma opinião única. Por isso cada professor, funcionário tem uma opinião própria sobre o assunto. (P6)

Sobre a participação dos educadores nessa relação de convivência com a diferença, algumas opiniões foram divergentes. No entanto, alunos e professoram chegaram a um denominador comum: nem sempre é fácil tratar desse tema diante dos desafios e da realidade que circunda o indivíduo.

O professor tem que dá uma crítica construtiva, tem que ajudar aquele aluno para que ele não se sinta diferente das outras pessoas e sim ele é igual e que por conta da sexualidade ele não tem que mudar por causa das pessoas e também ele não tem que ligar para essas críticas que não dão em nada. (A4)

O professor tem que ajudar a pessoa sentir mais especial, igual aos outros. (A1)

Todo mundo tem uma visão diferente daquilo que essa pessoa tá passando, aí o papel dos educadores é aconselhar, é acolher. (A5)

Eu vejo que a gente deve tratar por igual independente de que seja homem ou não. A gente tratar por igual até mesmo por que é crime a gente excluir esse aluno do meio social. (P3)

[...] alguns professores se impõem para mudar isso [...] vão tentar fazer com que o aluno se sinta normal entre os outros. (A5)

Os posicionamentos e opiniões mostram que os espaços para as transformações existem e exigem uma atuação da escola e de seus profissionais. Quando nas narrativas apontam que educadores deveriam lidar com esse processo, fica claro que essa iniciativa pode ser uma correspondência ao desejo de acolhimento e aceitação, cobrado pelos participantes desse processo e tantas vezes lhes foram negados, se tornando quiçá, o ponto de partida para outros discursos e novas relações.

#### **6.4 Masculinidades desviantes ou transgressoras**

Transgredir é ato de oposição, contraditório. Significa ultrapassar barreiras, confrontar conceitos e regras estabelecidas. A transgressão é marcada pela crítica e pelo movimento de transformação. Nesta direção, a transgressão representa uma inconformação com que o foi dito e posto. É resistir ao enquadramento, afirmando que há lugares também habitáveis, “um campo novo de possibilidades para a representação de ‘experiências’ que o indivíduo não está autorizado a viver” (NOLASCO, 1998, p. 19).

É bom frisar que a transgressão não é simplesmente um ato de rebeldia, ela é, antes, um ato de resistência e reivindicação, já que “os homens compreendem que o ideal viril custa muito e que a masculinidade só se tornará menos arriscada quando deixar de ser definida em

oposição à feminilidade. Urge ensinar aos meninos um outro modelo” (BADINTER, 1993, p. 146).

Portanto a perspectiva de desconstrução não é literalmente um apagamento. Nolasco enfatiza que:

Não significa, pois negar, anular ou subestimar os valores dados como universais pelo século XIX, valores que visavam colocar o homem, racional ou utopicamente, face a face com seu presente, com o intuito de aperfeiçoar a ambos, o mundo e o homem, pelo conhecimento da história daquele neste. Trata-se antes de abalar, num primeiro gesto, o alicerce em que se assenta o já pensado pelo homem, tal qual esse já pensado foi posto em prática e se tornou dominante (NOLASCO, 1995, 100-101).

A temática envolvendo a construção da identidade masculina parece ser algo pouco discutido na escola. Apesar de inúmeras situações ocorrerem nos espaços educativos e na presença dos educadores, poucos debates dão visibilidade para essas questões que acontecem no interior da escola. Não sei se é exatamente pela ausência de um conhecimento mais aprofundado ou porque essas questões são realmente rechaçadas diante do contexto social no qual ocorrem.

O fato é que mesmo diante de situações reais, corriqueiras, acontecendo na comunidade e na escola, tal temática ainda gera desconforto, polêmica, agregando preconceito e promovendo posturas divergentes.

No caso específico da escola, onde a maturação do sujeito se inicia e as manifestações em torno do controle desses indivíduos ocorrem à normalização de posturas heterossexuais são reforçadas e assinaladas por meio de uma dinâmica educativa inflexível. Nolasco (1995, p. 20) diz que um menino vive sob vigilância contínua para que se saiba quão determinado é com relação à sua escolha. Ter afetos fora dos trilhos é sinal de que a heterossexualidade não vingou, pois a representação social do homem é construída a partir do sexo, que se torna um dispositivo norteador para suas ações e intensões durante a vida.

Não por acaso as ações pedagógicas, lúdicas e curriculares são planejadas para combater os aspectos de vulnerabilidades desses sujeitos. “Um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade legítima” (LOURO, 2018, p. 16).

Essas práticas são tão sutis e habituais que se naturalizam nas falas, gestos e nos comandos curriculares. Estão tão dispostas no dia a dia, a ponto de se mecanizarem no cotidiano, interagindo com as rotinas e relações intra e extra-escolares sem qualquer problema.

É exatamente nesse processo naturalizado que o projeto de formatação da identidade se dá. O simples olhar punitivo ou o diálogo intuitivo entre os educadores sugere um tratamento diferenciado. Sem expressar claramente que essa situação ocorre, as análises discursivas são enfáticas e revelam como estas coisas acontecem e, muitas das vezes, os educadores nem se dão conta da intenção que empregam em suas falas e ações.

Sobre essa questão a problematização no grupo focal se discorreu pautada sob a ótica do julgamento. Para os participantes, muitas vezes a forma como se pensa as representações das masculinidades, cercadas por preconceito ou por uma negação, acaba gerando uma imagem negativa a respeito desses indivíduos quando comparado com o homem padrão.

Neste bloco de conversa, percebi que os participantes estavam mais relaxados e inclusive as falas em torno da questão disparadora, foi ganhando outro contorno. Diferente daquele tratado ao longo do debate. Aqui, ocorreu uma ponderação das falas e uma postura mais flexibilizada quando se referenciam às masculinidades desviantes e transgressoras. Sobre esse assunto pontuaram as seguintes opiniões:

[...] Todos nós somos diferentes, obviamente, mas quem tem esses desvios principalmente, sofre bastante preconceito, né. O problema é que a sociedade quer que todo mundo seja igual. Não tem como. Todos nós somos seres humanos individuais. Cada um de nós temos nossas particularidades. Então não tem como a gente ser igual. É difícil a gente romper. É preciso, mas é difícil. (P4)

As pessoas muitas vezes querem tomar decisões por outras. Em que sentido? Ah, mas aquela menina era pra ser menino, mas é menina [...] tão querendo tomar decisão sobre o futuro do menino, mas quem tem que tomar decisão sobre aquilo, sua decisão pessoal é ele. Em miúdos a sociedade se preocupa muito com essas questões identitárias, essa questão sexual. A sexualidade sempre foi um problema [...] por que é um preconceito pré-estabelecido. (A1)

Ele passa por julgamento de qualquer situação, mas na sociedade nós passamos por julgamentos por tudo que nós fazemos; nossos comportamentos, nossas ações e principalmente o lado sexual. Sexual é o que mais abala o ser humano. Quer desmoralizar um ser humano chama ele de bichinha ou de bichona. (P1)

Nem sempre nós temos a maturidade para aceitar. Às vezes nos limitamos até mesmo pelas nossas crenças. (P4)

Por pensar diferente ele acaba sendo julgado [...] na roda de amigos, os próprios amigos... (P5)

A sociedade trabalha muito com a questão do rótulo [...] se é veado ele não vai ter competência para assumir tal coisa. (P1)

[...] acho que todo mundo tem que ser o que quiser ser, né. Acho que as pessoas deveriam respeitar o que a pessoa é, porque não tem como mudar, não tem como eu querer ser outra pessoa, não tem como eu mudar meu sentimento [...] Então a minha opinião eu sou isso e pronto. (A4)

Cada um é diferente. Tem aquelas famílias que respeitam; outras não, por causa da religião. A religião diz isso: tem que seguir e acaba não aceitando, fazendo com que a o da família sofra, né. Porque não vai ter o acolhimento da família. (A5)

Neste ponto da conversa a contestação presente na ideia de transgressão é sempre uma tentativa de informar que há outras formas de viver a masculinidade, que ela não é neutra, objetiva, única. O homem é um sujeito plural, ignorar essa realidade é ignora a vida e os indivíduos, é aceitar a subordinação, a periferização dos sujeitos, “as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção que exigem a supressão de ambiguidade e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) coerência e (de) uma compreensão comum” (CONNELL, 1995, p. 82). É por contra desse modelo matriz de homem que o transgressor se faz existir, se impõe e desenvolve práticas subversivas. É a partir de posicionamento que extrapolam as determinações e normas que a transgressão rompe limites.

Para alguns alunos a tal transgressão ocorre exatamente pela resistência em reconhecer o jeito de ser das pessoas e, sobremaneira, pelo julgamento o qual se atribui a esses indivíduos. Tal afirmação ganha fôlego nas seguintes falas:

Tem família que não aceita isso de jeito maneira [...] fala assim: Ah, mas Deus criou o homem e a mulher para ser um casal; mas nem sempre é isso, entendeu? Tem família que não aceita. (A4)

[...] algumas pessoas que mudam são alvo de julgamento, mas por outro lado não; porque alguns acabam se acostumando. Vão ter que aceitar porque é o que está acontecendo no nosso meio. Não é uma coisa, ah tá errado! Não pode ser assim. É desse jeito, né. (A5)

Diante do exposto, penso que ainda estamos longe de produzir uma mentalidade mais aberta dentro desse campo discursivo. Embora existam pequenos avanços e um espaço onde essa discussão pode ser tecida, o terreno ainda é árido, incerto, infértil.

Há muito que se trabalhar, pois para romper com o ideal de masculinidade hegemônica ainda é preciso um grande investimento. Um empreendimento que impacte com as estruturas sociais, escola, igreja, família, com os espaços públicos e privados e, sobretudo, com interior e as subjetividades dos indivíduos. Pois como diz Kimmel (1998, p. 106) os significados de masculinidade variam de cultura a cultura, em diferentes períodos históricos, entre homens em meio a uma só cultura e variam no curso de uma vida, ou seja, falar das concepções e significados envolvendo os constructos das masculinidades é observar que mesmo diante das resistências, novos caminhos podem ser construídos. Quando falamos em masculinidades “no plural, nós reconhecemos que masculinidade significa diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos” (KIMMEL, 1998, p. 106).

Essa realidade pode ser claramente notada em várias dimensões do fazer escolar. Aqui, um educador expressa em um diálogo, a forma como a diretora de uma escola de educação infantil se posiciona ao falar a respeito desse tema para a equipe da secretaria de educação. Seu discurso revela como a escola e comunidade observa e trata os sujeitos diferentes.

No relato é possível perceber como a educadora reforça esse discurso de uma identidade desviante. Destaca que ainda na infância esse fenômeno ocorre e que essa forma de ser não é correta, agindo com discriminação, preconceito, expressando sua indignação ao comentar sobre a identidade desse sujeito para os técnicos da secretaria. No trecho do relato o professor 2 conta como viveu essa experiência ao fazer o seguinte recorte discursivo:

...A criança já toda assim, vamos dizer, desmoecendo.  
 Aí a diretora disse assim:  
 -Menino, te ajeita! Aqui esse menino já tá com jeito de mulher. A gente já sabe logo!...  
 Os menininhos do infantil, já é de cedo!  
 -É de ser... Isso deve ser do convívio.  
 - Não, aqui todo mundo sabe. Quando nasce home, a gente já vê a postura.  
 Isso o conceito da diretora, dizendo pra mim e pras pessoas que tinham ido. Eu achei isso tão estranho!  
 Essa definição que ela usava com as crianças. (P2)

Esse tipo de comentário é apenas uma amostra de como a história de vida de meninos e meninas é atravessada por julgamentos desde tenra idade. Aliás, esse tipo de prática se vale dos processos normativos que rondam o modelo de masculinização para justificar “a construção de um cotidiano marcado pela explicação das próprias necessidades, pela tolerância em vê-las atendidas e o comprometimento com a busca cada vez maior de satisfação emocional” (NOLASCO, 1995, p. 28).

Durante a conversa com o grupo, posicionamentos antagônicos marcaram o debate. A compreensão sobre a identidade masculina e os prováveis desvios não eram uma questão tão

clara para alguns participantes. Isso era facilmente observado porque insistiam em relacionar o conceito de desvio a outros tipos de problemas. As questões religiosas eram sempre relacionadas ao contexto discursivo como uma forma de justificar certas posturas.

O homem diz que ele é livre, porém esse ser livre paga com uma coisa no futuro. Então o ser desviante vai ter que tomar a sua decisão. [...] se ele vai seguir realmente, ser aquela coisa disfarçada; ou ser mulher ou ser homem, mas uma ele vai tomar. A decisão de acordo com o seu ego, com o seu caráter. Então nesta perspectiva de conhecimento ele vai mudar. (P1)

Adiante com as questões disparadoras, enquanto mediador, retomei a discussão anterior cuja pauta refletia o contexto das masculinidades desviantes. No tema, pontuei as constatações biológicas e psicológicas que integram o campo discursivo em torno do binarismo, destacando o aprisionamento o qual o sujeito masculinizado se submete, uma vez que os roteiros estruturados e ideologicamente valorizados colocam como eficiente e verdadeiro a masculinidade heteronormativa.

Neste momento, foi perguntado o que os participantes compreendiam como desvio e se de alguma forma isso estaria relacionado a algum problema comportamental, psíquico ou a algum tipo doença. O debate flui bem e mais uma vez a tônica da masculinidade natural, biológica, surge em grande parte das falas. Dentre os comentários destacam-se:

A gente trata com a maior naturalidade, conversa. Por que é assim, é uma decisão tomada pela própria pessoa, pela própria criatura. (P4)

É o jeito de ser de cada pessoa... (A1)

É aquilo que ele quer ser, é aquilo que ele quer expressar. Tipo assim, um homem homossexual, ele não escolhe ser um homossexual. Ele nasce homossexual. Aí as pessoas tem esse preconceito. [...] Pra mim é super normal; mas tem pessoas que vê isso como uma doença, como tipo assim uma doença psicológica. [...] ah, tá doído; ah, falta no sei o que... não é diferença, é aquilo que ele quer ser. (A4)

Eu fico pensando assim, porque aqueles homens, né, que se casam e depois trocam, né. Vira homossexual. Eu penso que no processo que ele estava já casado, ele tava com medo de se assumir, por que a pessoa já nasce [...] a pessoa não tem como escolher. Eu quero ser isso, eu quero gostar disso. (A5)

A pessoa já nasce, na minha opinião. Não tem como ela escolher quer ser isso. Às vezes as pessoas dizem que ela vira isso por conta da influência, mas eu não acredito nisso. (A5)

Eu vejo natural, naturalmente. Às vezes, como se diz... Pronto, aqui numa escola, tinha um menino que levava os livros dele igual às meninas.

Aí diziam:

- Ó tio, ele só leva os livros igual às meninas.

Aí eu: - É um costume que ele levou, ele gosta de levar desse jeito.

Eu dizia:- Manuel, leva esses livros debaixo dos braços.

Ele: - E não tá bom assim, não?

-Tá macho, mas do jeito que tu tá levando, tão falando de ti.

-Ah, eu lá me importo!

Ele levava na esportiva... (P2)

Não é uma doença. É uma alteração genética que tem no microorganismo, na questão celular. Mas o distúrbio psicológico desta pessoa vai além daquilo de quando a família não aceita. [...] o psicológico dele que tá buscando a sua parte identitária. A sua verdadeira identidade ele tem dificuldade de se expor. (P1)

Eu penso que seja mais uma forma da pessoa ficar assim, se afirmar, se encontrar, de mostrar sua identidade. E esses desvios não tem nada a ver com doença. A doença é o preconceito, principalmente quando o preconceito mata, traz violência física, traz a violência psicológica. Isso que é doença. (P4)

Pautado neste debate, é notório o quanto o conceito de masculinidade hegemônica está impregnado na vida e nas relações sociais, revelando a dificuldade que é construir um caminho oposto à desconstrução binária. Porém, o desafio está lançado e passa, sobretudo, pela desestabilização ideológica de um modelo padrão de homem presente na mente e nas estruturas sociais.

Na proposta desconstrucionista de Scott (1995), a reflexão em torno da diferença binária poderia promover um diálogo afirmativo a respeito dessa realidade, o que poderia levar a compreender a diferença numa perspectiva plural e múltipla. Então, seria por meio do diálogo, que poderia se propor novas alternativas e olhares, revisar os discursos e se posicionar de forma diferente, posto que é esse formato de sujeitos que se mostram nos diferentes contextos contemporâneos.

Por meio dessa reflexão dialógica é possível observar como alguns aspectos que produzem as políticas educacionais, as práticas e estratégias educativas se afirmam. A sensação de desigualdade fomenta os discursos opressores e se revelam desalinhados com a realidade, sinalizando o despreparo que muitos educadores e a própria escola têm em se relacionar com as diferenças e principalmente com a forma como as identidades são elaboradas dentro desses espaços.

## **7 O PRODUTO EDUCACIONAL: INSTRUMENTO DE APOIO DA PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES**

O Mestrado Profissional, enquanto campo de produção de conhecimento possui particularidades, cuja dinâmica de trabalho, percurso e método induz o aprendente a procurar dar respostas às questões problematizadoras suscitadas na pesquisa.

Esse trabalho, que ultrapassa os limites do campo teórico, tem seus efeitos práticos, quando devolve junto ao ambiente da pesquisa, uma resposta desse resultado.

No caso específico do mestrado profissional, “os discentes precisam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos” (RIZZATTI et al, 2020, p. 02), desde que seja resultante do trabalho e integrado a realidade da pesquisa desenvolvida, numa perspectiva educativa.

Nestas circunstâncias, o produto assume um caráter intervencionista, cuja prática concorre para o aprimoramento de ações que sinalizam uma maior aproximação do campo teórico com a prática, como também da academia com seu espaço de atuação. Trata-se de uma atividade adequada a esse contexto, pois é uma oportunidade de “apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (PAVIANI, FONTANA, 2009, p. 78) estabelecendo novos rumos que resulte em transformações inovadoras na dinâmica e no cotidiano educativo.

Tal intento se revela promissor por que “nas propostas interdisciplinares, trabalham-se com nova concepção de divisão do saber, fortalecendo a interdependência entre as disciplinas, sua interação, comunicação, de modo a buscar a integração do conhecimento num todo significativo e em sintonia” (BRASIL, 2013, p.10).

Assim sendo, a atividade escolhida para ser desenvolvida foi uma oficina de formação pedagógica pensada a partir dos conflitos e confrontos advindos das questões de gênero impressas nesta realidade educativa rural.

A discussão da temática é direcionada aos professores, professoras e demais profissionais ligados à educação, bem como aos estudantes do Fundamental II, na tentativa de elevar o nível do debate e promover uma conversa sobre esse assunto, suas problematizações, desdobramentos e tomadas de decisões à luz de uma ação consciente.

A oficina intitulada “Gênero e práticas educativas: o desafio de pensar em masculinidades plurais” é uma atividade instigante por que os participantes são induzidos a pensar sobre questões polêmicas do tipo: Como ser homem em um lugar cujas dinâmicas e normas delimitam as possibilidades de se assumir diferente? É possível pensar a

masculinidade fora do eixo e do enquadramento essencialista em lugar majoritariamente heterossexualizado? Quem autoriza e valida a masculinização dos sujeitos? Em que medida as práticas educativas e a escola assumem o protagonismo no processo de vigilância e masculinização dos indivíduos?

Sem dúvidas o assunto é complexo e mexe com as concepções que o público alvo tem sobre educação e gênero neste lugar ruralizado. No entanto, o poder de impacto e aplicabilidade eficiente da metodologia interativa, consegue atender as demandas do trabalho já que se trata de “situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública” (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Em concordância com essa premissa, Anastasiou e Alves (2004) dizem que:

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU E ALVES, 2004, p. 96).

Baseado nestas afirmações, a escolha por um produto educacional multidimensional foi possível pelo fato de sua estrutura metodológica ser capaz de “proporcionar aprendizagens mais completas, pois valoriza a construção do conhecimento de forma participativa e questionadora, baseada em situações do cotidiano do aluno” (NASCIMENTO et al., 2007), atravessando tantas transformações indefinidas, tornando o espaço escolar e a sala de aula um ambiente estimulante e propício para se tratar dos mais distintos assuntos.

Partindo desta perspectiva, a proposta presente em formato de livreto, estará disponível digitalmente, podendo ser acessado por todos os interessados pelo tema. Sua dinâmica foi estruturada para ser desenvolvida em um período de oito horas. O roteiro expõe a apresentação geral do tema e dos objetivos geral e específico. Segue com uma acolhida dos participantes do encontro a partir de uma dinâmica de grupo nomeada de Dinâmica dos Rótulos.

A dinâmica inicial será o ponto de partida para se introduzir o tema articulando as reflexões pensadas em grupo com base no assunto em pauta. Depois da abordagem introdutória e do debate em equipe sobre uma série de questões problematizadoras, as atividades terão uma pausa com intervalo para o almoço e os trabalhos serão retomados com a emissão do documentário “O silêncio dos homens”.

Nessa segunda etapa da oficina, os participantes terão como ponto de referência para suas abordagens o conteúdo do documentário. Os participantes serão divididos em grupos e terão que produzir argumentos a favor ou contra a naturalização dos papéis sociais de gênero. Cada grupo terá um posicionamento definido de acordo com sorteio realizado pelo mediador. Os trabalhos em equipes serão classificados nas seguintes categorias: Confecção de panfletos, cartazes, mural, mensagem em forma de poema, poesia ou cordel e ainda criar um símbolo (desenho/colagem) que represente o conceito de gênero segundo a ótica do grupo.

A realização das atividades deverão seguir as orientações, os roteiros e a dinâmica estabelecida. Encerrado o tempo da atividade prática, o debate será retomado com a exposição das equipes e dos trabalhos.

Nesse momento o mediador juntamente com os participantes deverão identificar os preconceitos e percepções sexistas, criando um diálogo com o grupo a respeito dos julgamentos e princípios que ainda estão instalados em nossa realidade. Na ocasião serão sugeridas novas posturas a serem adotadas como medida para combater os posicionamentos preconceituosos, bem como observar novos caminhos que visem desconstruir os conceitos, as noções impingidas sobre os indivíduos que são responsáveis por regular as identidades de gênero.

Após as apresentações, os trabalhos serão fixados nas galarias da escola, cuja proposta é dá visibilidade as questões trabalhadas por meio de um painel onde todos os que por ali passarem, possa acessar o conteúdo discutido na oficina e assim ser tocado pelas mensagens ali dispostas. A oficina será encerrada com as considerações finais e uma avaliação do encontro.

Naturalmente que esse modelo de trabalho não é suficiente para solucionar todas as questões visualizadas na pesquisa. No entanto, é um passo importante, visto que na tentativa de dirimir as questões tensionadas, se projeta como alternativa de reflexão e enfrentamento às crises.

De acordo com Ostermann e Rezende:

[...] investir em produtos que não apenas contemplam a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas, (projetos interdisciplinares envolvendo toda a escola, problematização de problemas ambientais, problemas sociais, tais como questões de gênero, etc.) que exigissem a reflexão sobre as finalidades e o significado da educação em ciências na contemporaneidade (OSTERMANN e REZENDE, 2009, p. 71).

Por certo não se pretende criar contrapontos a respeito das metodologias as quais estão estruturados os cursos *strict sensu*, desvalorizando seus resultados. Ao contrário, a partir de análises dos processos e percursos da elaboração dos produtos educacionais, busca-se ressignificar algumas questões sensíveis, bem como mostrar que “os PE não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes” (RIZZATTI et al, 2020, p. 02).

A elaboração do produto educativo incorporada a um contexto histórico, social e espacial único, assumindo características e formas que se encaixam na realidade do ambiente onde a pesquisa ocorreu, torna-se um instrumento válido. Ele é responsável por redimensionar as necessidades do público ao qual se destina e desta forma sugerir novos olhares a respeito do assunto abordado.

Por essa razão o PE (produto educacional) possui formatos, tipos, características e diversas interfaces. Sua versatilidade permite se adequar as múltiplas demandas, tendo em vista que são produzidos a partir de uma lógica de funcionalidade e aplicabilidade.

Sobre o PE, consta no documento da Área de Ensino (BRASIL, 2013, p. 27) que:

Os produtos educacionais podem ser, por exemplo: Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativo de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revista ou divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); Materiais interativos (jogos, kits e similares); Atividades de extensão (exposição científica, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras);

Neste sentido, o produto o qual se pretende aplicar, será utilizado como suporte pedagógico, cuja intenção é debater as questões da identidade de gênero na perspectiva da masculinidade com um olhar direcionado para o contexto escolar ruralizado assumindo assim a condição de uma formação continuada.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A masculinidade não é uma questão que diz respeito só ao homem. O homem é individualmente aquilo que se constrói na coletividade. Partindo desse pressuposto, descortinar o processo de construção das masculinidades é se aventurar numa jornada absolutamente indizível, onde as incertezas e imprecisões povoam tal itinerário tornando cada passo melindroso e delicado.

É neste terreno movediço que a pesquisa transitou, rodeada de tensões, num trabalho de voltas e reviravoltas, permeado de ações e negações, num ritmo de quem vai tecendo, elaborando, desconstruindo, reconstruindo, como que ajustando fios e pontos nesse interminável tecido que produz a humanidade e os seres humanos.

Não por acaso a metáfora do tecido se aplica aos humanos. São esses sujeitos múltiplos, plurais, diversos as peças-chaves na articulação de cada ponto. Cada fio que une esse tecido, tona fluída essa malha social. Assim sendo, dar forma ou não ao tecido, depende da destreza com que se costura, da habilidade de sair dessa emaranhada trama e movimentar esse fio num encontro sucessivo, delineando aquilo que é disforme em movimentos de visibilidade.

Nesta analogia onde unir pontos parece simples, o roteiro que narra a vidas das pessoas nem sempre se apresenta da mesma forma, pois se trata da própria vida, das histórias de tantos sujeitos que têm visto seus sonhos perecerem.

Ancorado neste contexto, cuja realidade hostil se desnuda e os parâmetros, normas e padrões ultrapassam o sentido das palavras, destacam-se as imperativas imposições. O valor que se atribui não à essência do sujeito, mas ao que ele pode se tornar. Esse é ponto central da questão. É isso que faz todo sentido para uma sociedade marcada por tradições e pautadas em modelos e simbologias.

O desafio de perpassar por essas tramas reside exatamente nesta questão. Desestabilizar essa rede de significados, desconstruindo o modelo de homem pertencente a um tecido social que insiste em expor um único aspecto da masculinidade, quando esta tem várias faces e extensões.

É nesta perspectiva que o trabalho se faz, retomando a proposta inicial de se investigar como esse homem se constrói dentro de outras camadas e como os envolvidos nesse processo participam, tensionam e promovem a construção dessas novas masculinidades dentro dos espaços educativos e a partir da realidade social dos aprendentes.

Deste modo, o estudo resgata seu objetivo principal que é verificar como a escola num contexto rural participa do processo de elaboração das masculinidades dos estudantes, considerando para isto as práticas educativas, os discursos e ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, além de observar as concepções dos educadores e dos próprios alunos a respeito das questões envolvendo a masculinidade.

Ações que se traduzem em uma cotidianidade cheia de experiências afirmativas ou negativas, que marcam a vida estudantil, ocorrendo assim no interior desses espaços educativos. São essas ricas interações de alunos e professores, revelando um panorama crítico

e sintomático de uma realidade impregnada por estruturas heteronormativas, que a pesquisa se mostrou muito mais desafiadora, sugerindo novas práticas e intervenções como ponto de partida para atingir a realidade local.

Portanto é partindo desse princípio, que o trabalho se encaminha; não como uma tarefa que se encerra por ter construído um contexto teórico de pesquisa, mas como uma nova proposta, um caminho que percebe um cenário complicado, sombrio no que concerne o conceito de masculinidade, porém ancorado na esperança, na determinação, pois já é possível notar uma luz no final do túnel. Já existem, neste lugar, relatos que se mostram favoráveis às novas mudanças, às novas configurações e modelos de masculinidades.

O interior ruralizado é um ambiente conectado às outras realidades. Logo esse processo de transformação da mentalidade e reposicionamento das pessoas, diante de várias questões polêmicas são também passíveis de mudanças e certamente esse momento acontecerá. É preciso, pois, coragem, perseverança e foco. O desafio está lançado, a ruptura conceitual que tanto se busca deve motivar, movimentar e instigar a todos que se sentem alvos a buscar a cada dia novos espaços, a se recolocarem em seus lugares e a defenderem suas vidas e seus interesses.

Assim, reconhecer que a escola não é só um espaço de regulação é preponderante, pois ela abriga também o contra-discurso, a contradição e é exatamente neste espaço que as lutas, as resistências e as afirmações devem se encontrar e se inserir. É neles que as novas vozes devem ecoar, que o movimento de apoio às minorias deve se insurgir, é contra os desrespeitos, julgamentos, a hipocrisia e qualquer ato tipo de omissão que a luta deve se firmar.

A ótica da liberdade e da igualdade só poderá ser de fato efetivada quando a lógica do respeito e da humanização se tornarem prioridades nas reações pessoais, interpessoais e sociais de forma irrestrita.

## 9 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JR, D. M. **Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p. ISBN 978-85-7879-038-7. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org> acesso em: 12.12.2019.

ALBUQUERQUE JR, D. M. **Nordeste: invenção do “falo” uma história do gênero masculino (1920-1940)**. São Paulo-SP: Entremeios, 2013.

ALMEIDA, M. V. de. **Senhores de Si: Uma interpretação antropológica da masculinidade**. Nova edição [online]. Lisboa: Etnográfica Press, 1995 (@CONSULTE\_LE 23 Março 2018). Disponível em Internet: <<http://books.openedition.org/etnograficapress/459>>. ISBN: 9791036511288. DOI: 10.4000/books.etnograficapress.459. Acesso em: 12.12.2019.

ALMEIDA, M. **Gênero, masculinidade e poder: lançando a confusão**. Rio de Janeiro, IFC S-U FR J, 28 - 30 de Junho de 1995.

ALMEIDA, M. **Gênero, Masculinidade e Poder Revendo um caso do Sul de Portugal** *Anuário Antropológico*, 95: 161-190

AMBRA, P. Dossiê **Cartografias da masculinidade**. Revista Cult, ano 22, fev/2019

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BADINTER, E. **XY: Sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático** – 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

BENTO, B. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas** / Berenice Bento. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2015. 220 p.

BENTO, B. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas: Florianópolis, v.19 (2): 336, maio-agosto/2011.

BOTTON, F. B.: **As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica**. Revista Vernáculo, n. 19 e 20, 2007.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. 1996. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL. MEC. SEB. 2017. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Brasília: MEC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 27/04/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de área 2013 (Ensino). 2013. Disponível em: Acesso em: 10. out. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em 5 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 5 set. 2020

BRASIL; SÃO PAULO (Estado). Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 Reimpressão. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2015.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"* In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110- 127.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARNEIRO, J. M. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Estudos Sociedade e Agricultura, 11, outubro 1998: 53-75.

CARNEIRO, J. M. **“Rural” como Categoria de Pensamento**. *Ruris*, v. 2, n. 1, 2008, p. 9-38.

CONNELL, R. W. **Como teorizar o patriarcado**, Educação e Realidade, v. 15, n. 2, pp. 85-93, 1990.

CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, R. W. **Masculinidades hegemônicas: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas: Frorionópolis, janeiro-abril/2013.

CONSÓRCIO DE VEÍCULOS DE IMPRENSA A PARTIR DE DADOS COLETADOS DAS SECRETARIAS ESTADUAIS DE SAÚDE. Globo.com. Disponível em: [www.g1.com.br/coronavirus](http://www.g1.com.br/coronavirus). Acesso em: 21.05.2021.

ENTRENA DURAN, F. **Cambios en la construcción social de lo rural: de la autarquía a la globalización**. Madrid: Tecnos, 1998.

FARIA, G.G. G. A revista Nova escola: Um projeto Político Pedagógico em Andamento (1986 –2000).[on line] Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/ginaglaydesfaria>. Acessado em: 23.01.2021.

FERREIRA, Ângela D. D. **O rural como categoria sociológica**. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 12, p. 147-150, jun. 1999.

FERREIRA, P. R. **Os Afectos Mal-Ditos: o indizível das sociedades camponesas**. Dissertação de Mestrado, Antropologia Social, UnB, 2006.

GALET, C.; SEFFNER, F. **Dois olhares sobre masculinidades no ambiente escolar: Brasil e Espanha**. *Revista Ibero-Americana de Estudos Educacionais*, v. 11, n. 2, abr-jun, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/RIAAE.v11.n2.p767>. Acesso em: 24.08.2020.

GATTI, B.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B.A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série pesquisa em Educação, v. 10, Brasília – DF, 2005.

GIFFIN, K. (2005). **A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 47-57.

GOMES, S. R. O grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. Caderno de pós-graduação, v.4, 2005, p 39-45.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica cartografias do desejo**. 4 ed. – Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INTEGRASUS. TRANSPARÊNCIA COVID-19. Disponível em: <https://integrasus.saude.ce.gov.br>. Acesso em:31.05.2021.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional:formar-se para mudanças e incerteza/ Francisco Imbernón: [tradução Silvana Cabucci Leite].Ed.-São Paulo: Cortez, 2010 Coleções Questões da nossa época; v.14).

KIMMEL, M. S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007> . Acesso em: 02.12.2019

JANUÁRIO, S. B. **Masculinidades em (re)construção: Gênero , Corpo e Publicidade**. Editora LabCom.IFP, Covilhã, 2016. Disponível em: [www.labcom-ifp.ubi.pt](http://www.labcom-ifp.ubi.pt). Acesso em: 20.08.2020.

JUNIOR, P. A. M. **Tornar-se homem: o projeto masculino na perspectiva de gênero**. 2006. 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

LIBANIO, C. J. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2000.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARCIEL JUNIOR, P. A. **Tornar-se homem: O projeto masculino na perspectiva de gêneros,** 2006. 192f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOREIRA, J. R. **Pensando o rural da modernidade e dos nossos tempos.** *Estud. Soc. e Agric.*, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, 2012: 248-271.

LAURETIS, T. **Tecnologia do gênero.** 1981. Disponível em: <http://marcoarelios.com.br/cineantropo/lauretis.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992.

MACHO. Wikipédia. Disponível em: <https://wikipedia.com/macho>. Acesso em: 26.05.2021.

MANN, P. H. **Métodos de investigação sociológica,** Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1973.

MARCELO, C. (2009). **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MEYER, D. E. Gênero, sexualidade e Currículo. In: **Educação para igualdade de gênero**. Salto para o futuro, Ano XVIII, Boletim 26 – Novembro de 2008.

MISKOLCI, R; LEITE JUNIOR. J; JURADO, T. (Orgs). **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUUFSCAR, 2002.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

MOREIRA, R. J. **Pensando o rural da modernidade e dos nossos tempos Estudos Sociedade e Agricultura**, vol. 20, núm. 1, abril-setembro, 2012, pp. 248-271.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=599964685008>. Acesso em: 17.mar, 2021.

MUSZCAT, M. E. **O homem subjugado: os dilemas das masculinidades no mundo contemporâneo**. São Paulo- SP: Summus, 2018.

NASCIMENTO, T. A; DUARTE, A. C. S. Estratégias pedagógicas do ensino de ciências no fundamental I: Uma análise a partir de dissertações. V Enebio e II Erebio Regional 1, n. 7, 2014.

NOLASCO, S. A. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NOLASCO, S. A. (org.). **A desconstrução do Masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33  
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 10.07.2020.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. Revista de Educación, v. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf). Acesso em: 10. set. 2020.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. Caderno Catarinense de Ensino de Física. v.26, n.1, 66-80, abr. 2009

PAECHTER, C. **Meninos e meninas: aprendendo sobre a masculinidades e feminidades**/ Carrie Paechter; tradução, consultoria e supervisão Rita Teresinha Schmitd – Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura: Filosofia e Educação, v. 14, n. 2, p. 77-88.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores . **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>> Acesso em: 10.out.2020

ROCHA, C. & FERREIRA, M. (2002). **Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas: Masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto**. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 42(1-2), 49-68.

RURAL. In. **Dicionário Online de Português**. Disponível: <https://www.dicio.com.br/ruralidade/> Acesso em: 10/05/2021

SANTOS, A. L. **Corpo e cultura: cartografias da contemporaneidade**. *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.*, Florianópolis, v.12, n.100, p.49-64, jan/jul 2011.

SANTOS, S. C. M. dos. **Prove que você é homem: o modelo predominante de masculinidade em questão**. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. [S.I] 2009. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos\\_OLD/4\\_Questao-de-genero/PROVE%20QUE%20VOC%C3%8A%20C%89%20HOMEM.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos_OLD/4_Questao-de-genero/PROVE%20QUE%20VOC%C3%8A%20C%89%20HOMEM.pdf). Acesso em: 15 mai. 2021.

SCHNEIDER, S. **Território, Ruralidade e Desenvolvimento**. In: VELÁSQUEZ LOZANO, Fabio.; MEDINA, Juan Guillermo Ferro (Editores). (Org.). *Las Configuraciones de los Territorios Rurales en el Siglo XXI*. 1 ed. Bogotá/Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009, v. 1, p. 67-108.

SCOTT, J. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 2, n. 20, p.71-99, Jul/Dez, 1995.

SILVA, A. M. **Corpo e diversidade cultural**. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 23, n. 1, p. 87-98, set. 2000.

SEFFNER, F.; SILVA, L. F. **“Mind the trap”: o menino, a escola e a folha de alface**. *Educação (Porto Alegre)*, v. 39, n. 3, p. 393-403, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.22451>. Acesso em: 23.08.2020.

SEFFNER, F. **Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar?** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 17, n. 2, p. 67-81, Maio/Agosto 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v17i2.27750>. Acesso em: 24.08.2020.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade.** Revista da Biologia. São Paulo, SP, Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade de São Paulo, 27. dez.2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.**/Antonio Joaquim Severino. 23.ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, G. R. T. T.; LIMA, F. J. J. **Ensaio sobre a ruralidade: um resgate do rural puro e a apropriação de outras definições.** Belo Horizonte 02(2) 86-95 julho-dezembro de 2006

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?/** Tradução:Sandra Regina Goulart Almeida. Marcos Pereira Feitosa, Andre Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELMO, Fernandes, « Louro, Guacira Lopes, **Um Corpo Estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer** », Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 76 | 2006, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 30 Setembro 2016. URL: <http://rccs.revues.org/879>. Acesso em: 09. fev. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S., **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Triviños. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA P. C.; UNBEHAUM S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

## APÊNDICE (A) – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participação da pesquisa “A construção das masculinidades de jovens em contexto escolar em uma comunidade de zona rural”, coordenada pelo professor José Rossicleiton de Freitas, telefone (88) 998051271.

Queremos saber como se apresenta a construção das identidades dos estudantes masculinos no contexto escolar rural e a relação deles/as com outros/as jovens quando são convocados/as a refletir sobre o tema masculinidades, sobretudo quando estas se desviam do padrão heterossexual convencionalmente imposto como normal. Assim, observar então o que veem, ouvem e sentem, o que é dito, não dito sobre a presença e também sobre a ausência dessa masculinidade plural na escola rural cujos estudantes se relacionam, compartilhando diversos sentimentos, aprendizagens, descobertas, vivências distribuídas em um importante tempo de suas vidas.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar o presente termo de consentimento. Nessa pesquisa não haverá nenhum custo, nem recebimento de qualquer vantagem financeira. O/a participante será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá, inclusive, retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento entrando em contato com o professor citado acima, pessoalmente ou pelo telefone informado no início deste texto.

A pesquisa será feita na EEF São Francisco, onde os envolvidos participarão de uma técnica de pesquisa chamada grupo focal. Tal grupo contará exclusivamente com a presença do professor pesquisador já citado acima e de mais um professor observadora/relator, além dos demais professores selecionados criteriosamente para diversificar as opiniões.

Nessa ocasião, os participantes do grupo opinarão sobre diversos temas e responderão livremente algumas perguntas importantes para o estudo. Devido à quantidade das informações reunidas no grupo, será necessário registrar as falas em vídeo/áudio, utilizando uma câmera e gravador. Este estudo representa risco mínimo e a coleta das informações é considerada segura, mas é possível que as vozes dos depoentes sejam reconhecidas no processo de transcrição para formar textos da pesquisa. Entretanto, é importante lembrar o sigilo do que for informado e que as identidades de todos os participantes serão preservadas, ou seja, os nomes serão devidamente substituídos por outros nomes durante a digitação, publicação e apresentação dos resultados, inclusive, esses resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando a mesma for devidamente finalizada.

Por fim, vale lembrar que cada participação é valiosa no sentido de tornar a escola pública de ensino fundamental um espaço em que a cidadania seja alcançada por todos/as. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você que o autoriza.

Marco, Ceará, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Nome do professor participante

Assinatura

José Rossicleiton de Freitas

---

Nome do pesquisador

Assinatura

## APÊNDICE (B) – TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A construção das masculinidades de jovens em contexto escolar em uma comunidade de zona rural”, coordenada pelo professor José Rossicleiton de Freitas, telefone (88) 998051271. Seus pais/responsáveis permitiram que você participasse.

Queremos saber como se apresenta a construção das identidades dos estudantes masculinos no contexto escolar rural e a relação deles/as com outros/as jovens quando são convocados/as a refletir sobre o tema masculinidades, sobretudo quando estas se desviam do padrão heterossexual convencionalmente imposto como normal. Assim, observar então o que eles veem, ouvem e sentem, o que é dito, não dito sobre a presença e também sobre a ausência dessa masculinidade plural na escola de zona rural cujos estudantes se relacionam compartilhando diversos sentimentos, aprendizagens, descobertas, vivências distribuídas em um importante tempo de suas vidas.

Para participar deste estudo, o responsável deverá autorizar e assinar o presente termo de consentimento. Nessa pesquisa não haverá nenhum custo, nem recebimento de qualquer vantagem financeira. O/a participante será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável poderá, inclusive, retirar o consentimento ou interromper a participação do menor a qualquer momento entrando em contato com o professor citado acima, pessoalmente ou pelo telefone informado no início deste texto.

A pesquisa será feita na EEF São Francisco, onde os estudantes participarão de uma técnica de pesquisa chamada grupo focal. Tal grupo contará exclusivamente com a presença do professor pesquisador já citado acima e de mais um professor observadora/relator, além dos demais adolescentes selecionados criteriosamente para diversificar as opiniões.

Nessa ocasião, os participantes do grupo opinarão sobre diversos temas e responderão livremente algumas perguntas importantes para o estudo. Devido à quantidade das informações reunidas no grupo, será necessário registrar as falas em vídeo/áudio, utilizando uma câmera e gravador. Este estudo representa risco mínimo e a coleta das informações é considerada segura, mas é possível que as vozes dos depoentes sejam reconhecidas no processo de transcrição para formar textos da pesquisa. Entretanto, é importante lembrar o sigilo do que for informado e que as identidades de todos os participantes serão preservadas, ou seja, os nomes serão devidamente substituídos por outros nomes durante a digitação, publicação e apresentação dos resultados, inclusive, esses resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando a mesma for devidamente finalizada.

Por fim, vale lembrar que sua participação mesmo sigilosa, é valiosa no sentido de tornar a escola pública de ensino fundamental um espaço em que a cidadania seja alcançada por todos/as. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_  
portador do documento de identidade nº \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável á assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Marco, Ceará, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura

José Rossicleiton de Freitas

\_\_\_\_\_  
Nome do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**EEF SÃO FRANCISCO**  
**INEP: 23007800 - CNPJ: 01.906.653/0001-52**  
**RUA ZENAIDE OSTERNO, S/N – CEP: 62.560-000**  
**e-mail: escola-saofrancisco@hotmail.com**



## **TERMO DE ANUÊNCIA**

À Senhora

Socorro Neide Pereira

Diretora da Escola São Francisco

Assunto: Autorização para pesquisa

Venho por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização institucional para realizar, a pesquisa intitulada: “A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES DE JOVENS EM CONTEXTO ESCOLAR EM UMA COMUNIDADE DE ZONA RURAL”, que será desenvolvido pelo pesquisador JOSÉ ROSSICLEITON DE FREITAS. Aproveito o ensejo para pedir autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como nas futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos sob absoluto sigilo de acordo com a Resolução CNS/Ministério da Saúde, nº 446, de 12 de dezembro de 2012 e nº510, de 7 de abril de 2016, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Saliento ainda que tais dados serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contar com a colaboração institucional, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da referida pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Marco, 27 de julho de 2021

---

Socorro Neide Pereira

## ANEXO

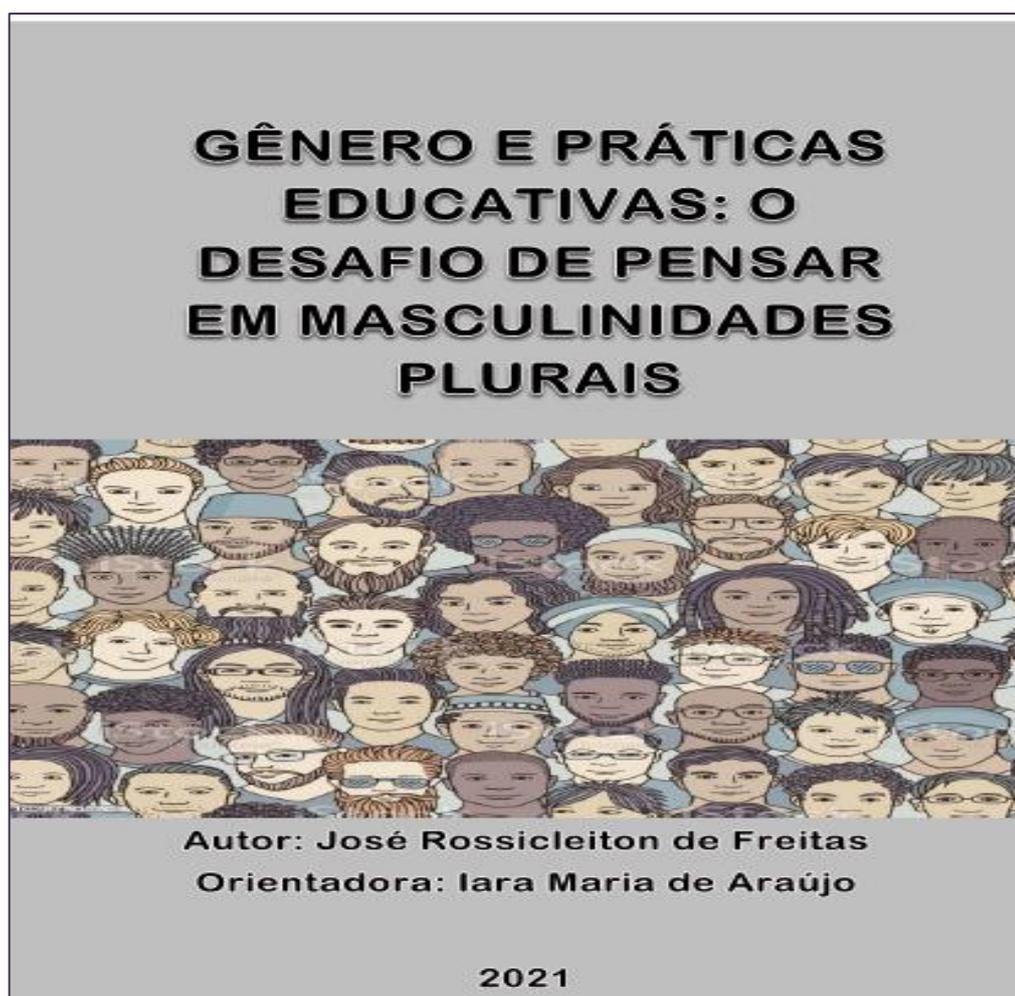


Foto da capa do Produto Educacional (Livreto da oficina pedagógica)

Fonte: Arquivos do autor