

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

Masculinidade hegemônica, educação e trabalho: uma análise interseccional sobre concepções de estudantes do Ensino Médio

Eduardo dos Santos Henrique, Luciano Daudt da Rocha, Gabriela da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10440>

Submetido em: 2024-11-12

Postado em: 2024-11-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

MASCULINIDADE HEGEMÔNICA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL SOBRE CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

EDUARDO DOS SANTOS HENRIQUE¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8691-5951>
<eduhenrique1402@gmail.com>

LUCIANO DAUDT DA ROCHA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2548-2961>
<lucianocoordenacao@gmail.com.br>

GABRIELA DA SILVA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9168-9808>
<geduca@hotmail.com>

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, Brasil.

² Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, Brasil.

³ Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar, a partir da interseccionalidade (Collins, 2020), o entrelaçamento de concepções de masculinidade hegemônica com expectativas de produtividade e sucesso econômico em interações com estudantes do Ensino Médio, em uma escola pública da região Sul de Santa Catarina. Empregou-se o método da pesquisa-ação (Baldissera, 2001) para a coleta de dados, que ocorreu durante aulas de língua portuguesa que versavam sobre gênero e sexualidade em uma trilha de aprofundamento no Ensino Médio. As discussões em sala de aula revelaram que a masculinidade hegemônica beneficia uma elite masculina branca e cis-heteronormativa, perpetuando estereótipos que conectam as masculinidades à responsabilidade do trabalho. Além disso, os estudantes expressam concepções críticas sobre masculinidades, contestando os estereótipos e explorando novas formas de existência masculina. Por fim, a escola é vista como um espaço capaz de incentivar diálogos sobre gênero e sexualidade de maneira reflexiva para desconstruir estruturas de poder e promover uma educação mais equânime e democrática.

Palavras-chave: Concepções de gênero e sexualidade, masculinidade hegemônica, educação, trabalho.

HEGEMONIC MASCULINITY, EDUCATION, AND WORK: AN INTERSECTIONAL ANALYSIS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' CONCEPTIONS

ABSTRACT: This article aims to analyze, through an intersectional lens (Collins, 2020), the interweaving of hegemonic masculinity conceptions with expectations of productivity and economic success in interactions with high school students at a public school in southern Santa Catarina. The study employed an action-research method (Baldissera, 2001) for data collection, which took place during Portuguese language classes focused on gender and sexuality as part of a specialized high school track. Classroom discussions revealed that hegemonic masculinity benefits a cis-heteronormative, white male elite, reinforcing stereotypes that link masculinity to the responsibility of work. Additionally, students expressed critical perspectives on masculinities, challenging these stereotypes and exploring alternative forms of male identity. Finally, the school is seen as a space that can encourage reflective

dialogues on gender and sexuality, working to dismantle power structures and promote a more equitable and democratic education.

Keywords: Conceptions of gender and sexuality, hegemonic masculinity, education, work.

MASCULINIDAD HEGEMÓNICA, EDUCACIÓN Y TRABAJO: UN ANÁLISIS INTERSECCIONAL DE LAS CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva interseccional (Collins, 2020), el entrelazamiento de concepciones de masculinidad hegemónica con expectativas de productividad y éxito económico en interacciones con estudiantes de secundaria en una escuela pública en el sur de Santa Catarina. Se utilizó el método de investigación-acción (Baldissera, 2001) para la recolección de datos, realizada durante clases de lengua portuguesa centradas en género y sexualidad como parte de una ruta de profundización en la educación secundaria. Las discusiones en clase revelaron que la masculinidad hegemónica beneficia a una élite masculina blanca y cis-heteronormativa, reforzando estereotipos que asocian la masculinidad con la responsabilidad del trabajo. Además, los estudiantes expresaron perspectivas críticas sobre las masculinidades, cuestionando estos estereotipos y explorando formas alternativas de identidad masculina. Finalmente, la escuela es vista como un espacio capaz de fomentar diálogos reflexivos sobre género y sexualidad, contribuyendo a desmantelar estructuras de poder y a promover una educación más equitativa y democrática.

Palabras clave: Concepciones de género y sexualidad, masculinidad hegemónica, educación, trabajo.

INTRODUÇÃO

O conceito de masculinidade hegemônica foi cunhado na década de 1980, no bojo dos estudos pós-coloniais, pela cientista social australiana Raewyn Connell, referindo-se a um ideal ocidental que corresponderia à forma mais honrosa de ser homem, baseando-se na noção de liderança natural do homem cis-heteronormativo, branco e de classe média/alta (Connell; Messerschmidt, 2013). Atualmente, mesmo com os avanços da discussão de pautas identitárias que clamam por igualdade e da implementação de políticas afirmativas, esse papel sexual e de gênero, que costuma enaltecer a virilidade e a contenção emocional, ainda aparece como preponderante na moldagem das relações sociais de poder (Viveros Vigoya, 2018). Isto acontece porque, de modo geral, a sociedade não costuma esperar dos homens outra coisa que não seja o êxito, tanto em suas relações pessoais quanto profissionais.

Connell e Messerschmidt (2013) chamam a atenção para o fato de que a construção da masculinidade hegemônica carrega a ideia de que o homem deve ter autonomia financeira e ser provedor. Porém, a crise econômica global e as políticas de austeridade têm agravado as desigualdades sociais e, em contextos de ascensão de políticas neoliberais, conservadoras e autoritárias, como apontado por Fraser (2020), as masculinidades são frequentemente moldadas em resposta às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e precarizado. Nesse sentido, a juventude enfrenta desafios e frustrações ao tentar corresponder às expectativas de sucesso e independência financeira em um cenário laboral instável e mal remunerado (Fraser, 2020). Esses obstáculos se intensificam quando os sujeitos não se adéquam às ideologias elitistas e coloniais de cis-heteronormatividade e branquitude.

Dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua* (IBGE, 2024) ilustram essa problematização. Aproximadamente 41%, dos 34 milhões de adolescentes e jovens brasileiros de 14 a 24 anos, estão ocupados. Destes, 45% são alcançados pela informalidade da esfera laboral. Na comparação entre os estados, Santa Catarina reúne a maior taxa de ocupação dessa faixa etária (63%) e o menor índice de informalidade (25%). Embora a realidade catarinense apresente

números mais brandos em relação aos postos informais, fica evidente o quanto os jovens têm sentido a necessidade de conciliar a formação educacional com o trabalho.

Em âmbito nacional, no referido grupo etário, a maioria das vagas de trabalho é ocupada por homens (58%), ao passo que as mulheres representam 51% dos desempregados. Quanto à escolaridade, 46% dos homens e 49% das mulheres que concluíram o Ensino Médio estão trabalhando, já entre os desempregados com a mesma formação, 41% são homens e 50% são mulheres (IBGE, 2024). Esses dados indicam que, apesar de os homens estudarem menos, eles encontram mais oportunidades no mercado de trabalho. No entanto, essas vagas para jovens tendem a exigir maior esforço físico, oferecer salários menores e serem, em grande parte, informais. Segundo a *PNAD Contínua*, entre as ocupações formais mais comuns estão controladores de abastecimento e estoques, repositores de prateleiras, caixas, recepcionistas e vendedores de loja, enquanto a informalidade é mais frequente entre agricultores e entregadores (IBGE, 2024).

Ademais, mediante à escassez de dados sobre a empregabilidade de pessoas transgênero no país, um estudo em São Paulo destacou a persistente discriminação nas organizações. Apenas 13,9% das mulheres trans e travestis tinham emprego formal, em comparação com 59,4% dos homens trans. A pesquisa mostrou que a trajetória profissional dessas pessoas é marcada pela transfobia, desde a escolarização até a permanência no emprego (Silva, 2020). Esses índices corroboram com uma leitura no sentido de que, ainda que se trate de dissidências de papéis binários de gênero, quanto mais um corpo se afasta da masculinidade, menor é a sua inserção na esfera laboral.

Além das desigualdades de sexo/gênero no campo da empregabilidade, as informações divulgadas pela *PNAD Contínua* revelam disparidades estruturais envolvendo marcadores raciais da diferença. A população negra ocupa o topo do *rank* da informalidade (65%), ainda que represente a maioria (60%) dos trabalhadores entre 14 e 24 anos (IBGE, 2024). Esses números podem estar comunicando que, para homens não brancos, a expectativa para corresponder aos ideais da masculinidade hegemônica entra em conflito com a dificuldade de encontrar empregos formais e estáveis, o que aumenta a vulnerabilidade em meio à escassez de oportunidades e ao racismo.

Como visto, esses dados apontam uma conjuntura em que as relações sociais se apresentam na subjugação de uma parcela da sociedade que, na intersecção entre classe, raça, gênero e orientação sexual, vê suas expectativas em relação à formação acadêmica e ao mundo do trabalho se frustrarem a medida que avançam na escolarização. Estas frustrações atingem não só a escolarização, mas principalmente a ocupação e a formalização laboral de jovens que destoam dos padrões hegemônicos de masculinidade. Mostram também uma dinâmica socioeconômica e cultural que privilegia jovens homens brancos e cis-heteronormativos, aqueles que melhor atendem às imposições socioculturais correspondentes ao imaginário social, na maioria das vezes inalcançável, de homem “bem-sucedido”. Para Lugones (2018), esses fatores revelam desigualdades históricas que refletem uma herança colonial por estarem associados à exploração de corpos racialmente hierarquizados.

Nesse cenário, a escola, como espaço de formação cidadã, desempenha um papel crucial na construção das identidades, podendo tanto reforçar estereótipos quanto oferecer oportunidades para a ressignificação das masculinidades. Hooks (2013) destaca que a educação crítica é uma ferramenta poderosa para desconstruir hierarquias e valorizar as vozes marginalizadas. Esse panorama reforça os postulados de Freire (2018), ao argumentar que a educação não é neutra, mas uma forma de intervenção no mundo, capaz de reproduzir ou desafiar a hegemonia cultural. Portanto, incluir práticas pedagógicas que abordem a diversidade sexual e de gênero na educação básica, avaliando criticamente a cis-heteronormatividade e a branquitude, é fundamental para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. A propósito, quais concepções de masculinidades podem ser reconhecidas em interações que ocorrem em sala de aula, a partir de práticas pedagógicas no Ensino Médio?

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado em Educação¹ que buscou responder a essa questão através de uma pesquisa de campo operacionalizada em uma escola pública da rede

¹ O estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Sociedade de Educação Superior e Cultura Brasil S.A sob o número do parecer 6.230.043, contou com auxílio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu). A fim de mantermos o anonimato, foram atribuídos pseudônimos à escola campo e aos participantes.

estadual de ensino, no município de Tubarão, Santa Catarina. A pesquisa-ação (Baldissera, 2001) buscou compreender as concepções de estudantes do Ensino Médio em relação à masculinidade hegemônica socioculturalmente constituída na contemporaneidade. Para alcançar esse objetivo, foram aplicadas cinco práticas pedagógicas com as turmas de 2ª série da escola. Essas atividades pretendiam instrumentalizar os sujeitos quanto a gênero e sexualidade humana, presumindo-se que, a partir delas, emergiriam saberes capazes de refletir, questionar e criticar a categoria *masculinidade* a partir de seu interior, assumindo também uma dimensão metalinguística, tratando de jovens homens tomando consciência do que significa se autoperceber como homem no momento histórico e no espaço sociocultural onde vivem e estudam.

As interações registradas durante as práticas pedagógicas demonstraram concepções advindas de vivências de opressão, privilégio e resistência em relação a marcadores sociais da diferença, como corpo, gênero, sexualidade, raça e classe social. A fim de entendermos de que modo essas experiências impactam e moldam as identidades masculinas, adotamos a interseccionalidade como ferramenta teórica e política (Collins, 2020). As análises interseccionais se mostram eficazes em contextos pós-coloniais de produção de conhecimento, tensionando saberes hegemônicos e dialogando com questões como machismo, racismo e LGBTfobias (Diaz-Benitez; Mattos, 2019). Dessa forma, o estudo elencou três categorias de análise: a primeira aborda manifestações de resistência à homo/transfobia enfrentadas por corpos que não se encaixam nos ditames da cis-heteronorma; a segunda foca nos atravessamentos raciais, destacando as repercussões do racismo e da branquitude nas concepções de masculinidade dos participantes e a terceira categoria, cuja análise e resultados apresentamos neste texto, trata do entrelaçamento das concepções de masculinidade hegemônica com expectativas de produtividade e sucesso econômico.

Este artigo tem por objetivo analisar esse entrelaçamento a partir de interações com estudantes do Ensino Médio em uma escola pública da região Sul de Santa Catarina. O texto está dividido em cinco seções, sendo a primeira delas esta introdução. Em seguida, discutimos conceituações de masculinidade e suas relações com a educação, a partir de perspectivas teóricas interseccionais, decoloniais e do Sul global. Na sequência, apresentamos o método, os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados, o campo e os participantes da pesquisa. Após, a análise interseccional destaca nuances nas identidades masculinas, explorando temas como a relação entre masculinidade, escolarização, trabalho e autonomia financeira. Por fim, as considerações finais destacam, além da força de trabalho como um dos elementos estruturantes da masculinidade para esses jovens, uma proeminente necessidade de a formação escolar passar a incorporar práticas que dialoguem criticamente com a realidade dos estudantes.

MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO: PERSPECIVAS TEÓRICAS INTERSECCIONAIS, DECOLONIAIS E DO SUL GLOBAL

A análise das masculinidades requer uma abordagem multifacetada que considere as diversas influências culturais, históricas, sociais e econômicas que moldam as identidades de gênero. Ao longo do tempo, a masculinidade tem sido associada a padrões de comportamento, expectativas sociais e identidades que variam de acordo com o contexto em que estão inseridas. Nesta seção, discutimos concepções de masculinidade e suas relações com a esfera educacional, destacando abordagens interseccionais, decoloniais e do Sul global. Tais abordagens são essenciais para compreender como as masculinidades são construídas e vividas em espaços escolares e como elas se relacionam com estruturas de poder e opressão.

Connell e Messerschmidt (2013) introduzem o conceito de masculinidade hegemônica para descrever a configuração de práticas sociais que asseguram a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. Essa forma de masculinidade é caracterizada por traços como agressividade, competitividade e racionalidade. Além disso, os autores identificam outras formas de masculinidades, como as subordinadas, que não se alinham às normas hegemônicas e são frequentemente marginalizadas. Essas masculinidades subordinadas podem incluir homens homossexuais ou aqueles que adotam comportamentos considerados femininos. Connell e

Messerschmidt (2013) destacam a importância de reconhecer a pluralidade das masculinidades e como elas interagem com outras formas de poder, como a raça e a classe social, sobretudo em sociedades atravessadas pelo fenômeno da colonização.

De maneira similar, questionando as normas ocidentais e coloniais que moldam as identidades de gênero, Lugones (2018) oferece uma perspectiva decolonial para a análise das masculinidades ao argumentar que a colonialidade impõe uma hierarquia de gênero que subordina certos grupos de homens, particularmente aqueles que não se conformam aos padrões eurocêntricos de cis-heteronormatividade. Sua perspectiva revela como a ordem colonial destruiu e transformou as relações de gênero nas sociedades colonizadas, reforçando uma masculinidade hegemônica que exclui e marginaliza outras formas de ser homem. Essa abordagem desafia a universalidade dos conceitos ocidentais de masculinidade e enfatiza a necessidade de considerar as experiências e resistências do Sul global.

A interseccionalidade como categoria de análise, tal como proposta por Collins (2020), permite uma compreensão mais aprofundada das masculinidades ao considerar como os marcadores sociais da diferença – como gênero, raça/etnia, classe e sexualidade – interagem e se sobrepõem. Esse viés revela como as experiências masculinas são diversificadas e moldadas por múltiplas estruturas de poder, desafiando a ideia de uma masculinidade única e universalizada. Nesse sentido, Viveros Vigoya (2018) considera que esses papéis de gênero são construídos de maneiras que refletem e reproduzem desigualdades estruturais. Em seus postulados, a autora demonstra como os homens de diferentes contextos sociais e raciais vivenciam as masculinidades de formas distintas e como essas experiências são influenciadas por múltiplas opressões.

Esses marcos conceituais nos levam a perceber que, em intuições sociais como a escola, os problemas que envolvem as constituições de identidades masculinas são forjados a partir da identificação de desvios e dissidências em relação à norma hegemônica, que em nossa sociedade costuma estar atrelada à cis-heterossexualidade, elite e branquitude, impostas enquanto ideais a serem inutilmente perseguidos por todos os indivíduos em um sistema estruturado sobre a dominação e a exploração socioeconômicas (Lugones, 2018). Ao serem inferiorizadas e combatidas, as masculinidades contra-hegemônicas são frequentemente envoltas em atmosferas repletas de desigualdades e injustiças.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental pensar a educação como um espaço de resistência e transformação, conforme proposto por hooks (2013), em que a desconstrução das normas identitárias hegemônicas faça parte do processo formativo. Nessa perspectiva, a escola pode se tornar um ambiente que não apenas denuncia opressões, mas delinea possibilidades didáticas embasadas no reconhecimento das diferenças, na discussão crítica das características humanas e no uso da cientificidade nas práticas pedagógicas. De acordo com Furlani (2011), abordagens como essas podem produzir o reconhecimento das diferenças de forma positiva e benéfica, de maneira a não excluir e nem segregar as pessoas por conta de suas características de gênero, raça, classe, orientação sexual etc. Logo, o reconhecimento das diferenças, fundamentado em marcadores sociais como esses, fortalece a necessidade de uma práxis crítica que enfrente as hierarquias socialmente impostas.

Para Collins (2020), a práxis crítica é uma característica importante da investigação interseccional. Portanto, criticar as normas abusivas que agenciam relações hegemônicas de gênero abriria espaço para novas questões sobre poder e sexualidade, bem como para entender as resistências às hierarquias sociais. Dessa forma, destaca-se a ressignificação e o empoderamento de masculinidades *outras*, pelas quais indivíduos e grupos desafiam ativamente as expectativas sociais e criam novas e variadas formas de experienciar o gênero. Nas escolas, o acolhimento e a dignificação dessas resistências podem contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e equânime.

PESQUISA-AÇÃO: EM BUSCA DE CONCEPÇÕES DE MASCULINIDADES NA ESCOLA

Em conformidade com Baldissera (2001), a pesquisa-ação envolve a participação ativa de um grupo como agente na compreensão de sua própria realidade, sendo um método que permite aos participantes adquirir conhecimentos necessários para solucionar problemas e atender às suas

necessidades. Para a autora, “o modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização” (Baldissera, 2001, p.8).

A pesquisa se desenvolveu a partir da prática de um dos autores deste artigo, que atuava na Escola da Masculinidade em Flor – EMF (nome fictício) como professor de língua portuguesa e inglês no Ensino Médio há aproximadamente 5 anos. Essa aproximação preexistente possibilitou, a partir de escutas realizadas em meio a discussões e debates em sala de aula, a identificação de que a instituição oferecia pouco, ou nenhum, espaço/tempo dedicado à educação sexual no currículo, sendo essa uma das principais queixas dos estudantes. Além disso, a vivência de uma masculinidade subordinada (Connell; Messerschmidt, 2013) encarnada pelo referido pesquisador, que vive sua homossexualidade rompendo com o estereótipo de virilidade esperado para homens cisgêneros, proporcionou a observação de problemas cotidianos na escola, relacionados às hierarquias sociais estruturadas a partir do padrão hegemônico de masculinidade, tais como machismo, racismo e LGBTfobias.

Baldissera (2001) ensina que a colaboração mútua entre pesquisadores e pesquisados promove a democratização do saber, um processo que se manifesta através da partilha de conhecimentos, permitindo que os sujeitos compreendam melhor os processos e fenômenos sociais em que estão inseridos e os problemas que enfrentam. Assim, no contexto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), em 2022, abriu-se à EMF a possibilidade de realização de práticas pedagógicas que envolvessem uma proposta de educação sexual baseada em pressupostos teóricos e políticos de respeito às diferenças (Furlani, 2011) na trilha de aprofundamento *Saúde, juventude e cuidados de si e dos outros* (Santa Catarina, 2020).

Tomando as etapas da pesquisa-ação descritas por Baldissera (2001) e adaptando-as para o escopo deste estudo, desenvolveram-se os seguintes momentos de trabalho: 1) Investigação: refere-se às primeiras aproximações, contatos e reconhecimentos entre pesquisadores, possíveis participantes, instituição e cotidiano escolar. Uma sondagem inicial proporcionou a enumeração de referenciais que permitissem uma compreensão mais aprofundada da realidade do campo e dos sujeitos. Nesse sentido, realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do Censo de 2022, em relação aos dados locais, e do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), especialmente no que diz respeito às trilhas de aprofundamento. Essa exploração culminou na elaboração da Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e de um questionário identitário (*survey*) a ser aplicado com os anuentes; 2) Tematização: este momento reflete a análise da realidade à luz do referencial teórico existente, revelando contradições e buscando superá-las por meio de um programa ou proposta pedagógica. Por conseguinte, construímos um texto sobre a escola campo e os sujeitos utilizando os documentos estudados, as respostas do questionário identitário e as conversas com os estudantes. O conhecimento dessas realidades colaborou com o planejamento de práticas pedagógicas sobre gênero e sexualidade humana a serem desenvolvidas com as turmas contempladas com trilhas de aprofundamento e 3) Programação-ação: resume-se ao momento de agir com vistas a motivar as turmas e os participantes, com um plano adequado à realidade, instrumentalização e emancipação dos sujeitos. Assim, realizou-se a aplicação das práticas pedagógicas com as turmas de 2ª série e as análises preliminares dos resultados em conjunto com os participantes.

As interações dos sujeitos durante as práticas pedagógicas foram registradas com a utilização de gravador de voz, com subsequente transcrição das narrativas, diário de bordo e câmera fotográfica. Perruzo (2017) afirma que, além da observação direta, a pesquisa-ação pode requerer técnicas complementares para coletar informações. Por isso, os participantes foram convidados a escrever relatos sobre suas trajetórias de vida e escolarização, compartilhando fatos que julgassem importantes para que os pesquisadores pudessem melhor conhecê-los.

A Escola da Masculinidade em Flor

A Escola da Masculinidade em Flor está localizada em um bairro distante do centro de Tubarão/SC, conhecido por suas empresas de médio e grande portes nos setores moveleiro, de alumínio e de transportes, além da agricultura e pecuária. Conectado à cidade por rodovias, o bairro é

uma área pujante que atrai novos moradores. Além de famílias de municípios próximos, pessoas de outras regiões do Brasil, especialmente do Nordeste e Sudeste, e estrangeiros da Venezuela têm se estabelecido no bairro, diversificando o público tradicionalmente atendido pela EMF.

A cidade, no Sul do estado de SC, é um polo regional nos setores industrial, de comércio e serviços, contando com uma universidade, faculdades particulares e um *campus* do Instituto Federal de Educação (IFSC). Segundo o Censo de 2022, a população é de aproximadamente 110 mil habitantes, com uma taxa de escolarização de 98,8% para crianças de 6 a 14 anos. O município possui 13 escolas de Ensino Médio, empregando 415 docentes e atendendo cerca de 3.900 estudantes (IBGE, 2022).

Ao longo do tempo, a EMF tornou-se um polo de Ensino Médio para jovens de bairros rurais e urbanos próximos, sendo a única escola a oferecer essa etapa da educação básica em um raio de seis quilômetros. No ano de 2023, a escola contava com 1023 discentes matriculados em 36 turmas distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno, compreendendo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Como a inserção do NEM ocorreu de forma gradativa, em 2023 a EMF passou a atender às 1ª e 2ª séries, totalizando 9 turmas. No que tange especificamente às segundas séries, a escola contava com 108 estudantes matriculados em 5 turmas. Três delas funcionavam no período matutino e, as outras duas, dividiam-se: uma no período vespertino e a outra no noturno.

Para o segundo ano de NEM, estava prevista a implantação de trilhas de aprofundamento. Em conformidade com o CBTC, “ao percorrer uma Trilha, o(a) jovem cursa um conjunto de componentes curriculares que se articulam a uma ou mais Áreas do Conhecimento e/ou da Formação Técnica e Profissional, permitindo o aprofundamento das aprendizagens da Formação Geral Básica” (Santa Catarina, 2020, p. 495). O documento define que são os alunos que devem escolher quais trilhas querem cursar, a partir de seus interesses pessoais e profissionais, além de seus projetos de vida. Dessa forma, no final do ano letivo de 2022, a equipe gestora da EMF promoveu uma enquête na qual os estudantes votaram em quais trilhas de aprofundamento pretendiam estudar quando estivessem na 2ª série.

Uma das trilhas eleitas foi *Saúde, juventude e cuidados de si e dos outros*. Ela previa abordagens sobre o reconhecimento das identidades sexuais e de gênero em uma de suas unidades curriculares, intitulada *Sexualidade e Saúde*. Essa unidade deveria tratar a juventude como uma importante fase no desenvolvimento da sexualidade, discutindo o tema de forma interdisciplinar para superar visões biologicistas e compreender a origem do preconceito e da violência sexual e de gênero no ambiente escolar e social (Santa Catarina, 2020).

Os participantes

Para participar da pesquisa, os estudantes deveriam atender a dois critérios de inclusão: estarem matriculados na 2ª série do Ensino Médio e autodeclararem-se homens. No total, houve o assentimento de 22 sujeitos. Nesse universo, o questionário responsável por traçar o perfil identitário indicou que a maioria dos participantes é cisgênero (65%), heterossexual (65%), branca (70%), cristã (65%), possui renda familiar entre cinco e dez mil reais (50%) e vive com mais de quatro pessoas em casa (50%).

Deve-se considerar, também, a presença de outras características marcantes, especialmente ao tratarmos da diversidade sexual e de gênero presente na escola. Existem sujeitos que se identificam como não binários (15%), transexuais (5%) ou preferem não revelar sua identidade de gênero (15%); homossexuais (5%), bissexuais (15%) e pansexuais (5%); pretos (10%) e pardos (20%); ateus (20%) e aqueles que possuem fé, mas não têm religião (15%). Além disso, 25% da amostra dispõem de uma renda familiar entre 1 a 2 mil reais, enquanto 15% situam-se na faixa de 2 a 5 mil reais. Há, também, 10% dos(as) estudantes que declararam possuir uma renda mensal familiar entre 10 a 20 mil reais, destacando a presença de uma parcela com rendimento mais elevado.

No grupo de informantes pretos e pardos, 80% são cisgêneros e 20% transgêneros, todos heterossexuais. A maioria (60%) vive em lares com 4 moradores, dos quais 70% têm renda familiar entre R\$ 5.000,00 e R\$ 10.000,00 e 30% entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00, resultando em renda *per capita*

de aproximadamente R\$ 1.250,00 a R\$ 2.500,00. Entre os que vivem com 5 pessoas (20%), a renda mensal varia de R\$ 10.000,00 a R\$ 20.000,00, com renda *per capita* de R\$ 2.000,00 a R\$ 4.000,00. Nos lares de 5 a 8 pessoas (20%), a renda mensal vai de R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00, resultando em renda *per capita* entre R\$ 125,00 e R\$ 400,00.

Entre os respondentes LGBTI+², 15% autodeclararam-se pardos e 85% brancos. Em relação à composição dos lares, 30% vivem com 2 pessoas, 15% em lares com 3 pessoas, outros 30% em lares com 5 pessoas e 15% em residências com 5 a 8 pessoas. A renda familiar também variou conforme o tamanho dos lares. Entre os que vivem com 2 pessoas, metade possui renda mensal entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00, enquanto os outros 50% têm renda de R\$ 5.000,00 a R\$ 10.000,00. Nos lares com 3 pessoas, a renda fica entre R\$ 3.000,00 e R\$ 5.000,00. Já nos lares com 5 pessoas, 50% apresentam renda de R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00, enquanto os outros 50% têm renda entre R\$ 10.000,00 e R\$ 20.000,00. Por fim, nos lares com 5 a 8 pessoas, a renda familiar mensal varia de R\$ 5.000,00 a R\$ 10.000,00.

Esses números mostram uma diversidade de identidades e condições socioeconômicas entre os adolescentes do Ensino Médio, evidenciando a necessidade de políticas de inclusão no ambiente escolar. Além disso, esses dados podem estar comunicando que as concepções de masculinidade entre os respondentes, mesmo os que manifestam identidades raciais e sexuais contra-hegemônicas, estão propensas às pressões experimentadas em suas relações familiares na busca por autonomia financeira, envolvendo responsabilidades e aspirações ao ingresso no mercado de trabalho.

Para a discussão e interpretação das interações realizadas na EMF, apresentamos na sequência dados coletados a partir das participações de 5 dos 22 estudantes. Essa seleção fez-se necessária por três motivos: primeiro, pelo engajamento demonstrado nas interações e por terem participado de todas ou da maioria delas, depois, as interações apresentavam uma quantidade significativa de ideias que se repetiam e, por fim, esses 5 participantes fazem parte de um grupo que conseguiu expressar de maneira contundente os marcadores sociais da diferença que atravessam seus corpos.

De forma provocativa, optou-se por nomes de flores para caracterizar os participantes. A escolha baseia-se na tradição ocidental de associar, popularmente, as flores à feminilidade, beleza, delicadeza e ao costume de presentear mulheres com flores como um gesto romântico. No entanto, ressalta-se que essas associações não são universais e que diferentes culturas têm seus próprios simbolismos para flores. Além disso, destaca-se que a percepção de gênero está em constante transformação, com muitos questionamentos e desafios aos estereótipos. A *Tabela 1* apresenta especificamente os 5 participantes envolvidos na análise.

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Participante	Perfil autodeclarado	Características auto-atribuídas
Alisson	17 anos; cisgênero; heterossexual; branco.	Considera-se honesto e imparcial em qualquer tema. Zela pela saúde e pela forma física ao praticar calistenia em casa. Aprecia discussões e toma partido, sempre expressando suas opiniões sem se omitir. Não tem interesse por futebol e não torce para nenhum clube. Ainda não atua profissionalmente e aspira a ser policial militar. Nunca foi reprovado. Sua disciplina preferida é história, e ele não tem afinidade com matemática.
Antúrio	18 anos; cisgênero; heterossexual; negro.	Considera-se sempre disposto a ajudar os colegas e trabalha muito sem mostrar cansaço. Gosta de conversar e acredita ser bom nisso. Torce pelo Flamengo, mas não com afinco. Trabalha em duas marcenarias à tarde e à noite. Estuda com a mesma turma desde o 5º ano e é o único aluno negro atualmente. Já reprovou nos anos iniciais. Escolheu o pseudônimo Antúrio porque a planta pode ter várias tonalidades, incluindo a negra.
Cosmos	17 anos; cisgênero;	Tem grande fascínio por astrologia, especialmente por buracos negros, além de

² Segundo Quinalha (2022), a sigla *LGBTI+* reflete a diversidade da comunidade ao expandir *LGBT* (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), incorporando o *I* para pessoas intersexo e o *+* como símbolo de abertura para outras identidades em constante construção. Essa opção desafia a cis-heteronormatividade binária, promovendo inclusão e visibilidade para todos.

	bissexual; branco.	ter uma forte atração por filmes e músicas de outras épocas. Seu filme favorito é <i>Ginger Snaps</i> , e sua música preferida é <i>Cálice</i> , de Chico Buarque. Não exerce nenhuma atividade profissional e jamais foi reprovado. Se identifica como <i>queer</i> e bissexual, mas prefere não se prender a rótulos. Geopolítica é a disciplina que mais aprecia, enquanto matemática é a que mais detesta. Não tem interesse por futebol e não torce para nenhum clube.
Gêranio	18 anos; transgênero; heterossexual; pardo.	Gosta de praticar futebol e é torcedor do Flamengo. Sua disciplina predileta é filosofia, embora aproveite todas as aulas. Abomina a discriminação na escola. Faz musculação e atua como estagiário em uma creche, cuidando de crianças de 1 e 2 anos. Já repetiu de ano e, em certos momentos, sente-se desanimado para seguir estudando. Almeja ser psicólogo no futuro.
Lírio	16 anos; cisgênero; heterossexual; pardo.	Cresceu em meio a mulheres, tendo duas irmãs mais velhas e duas sobrinhas. Fascinado pela cultura oriental, especialmente a japonesa, traz elementos dela para sua vida diária. Gosta de desenhar, criando ilustrações no estilo mangá e anime. Pratica jiu-jitsu, sendo faixa azul, e é um habilidoso músico, tocando piano e violino. Estuda pela manhã e trabalha em uma academia à noite.

Fonte: elaboração dos autores e da autora (2024)

Práticas pedagógicas

Os encontros com as cinco turmas de 2ª série da EMF ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2023, durante cinco aulas de 45 minutos, ministradas uma vez por semana e dedicadas ao componente curricular língua portuguesa, na trilha de aprofundamento *Saúde, juventude e cuidados de si e dos outros*. Foram cinco semanas intensas, nas quais a relação preexistente entre o pesquisador e os participantes pode ser elencada como um fator preponderante para que os sujeitos se sentissem à vontade para se expressarem, inclusive contrariamente ao que estava sendo discutido. Essas manifestações foram observadas em praticamente todas as práticas pedagógicas, geralmente sustentadas por argumentos fundamentalistas bíblicos contrários ao que tem sido denominado ideologia de gênero;³ negacionismo científico; lemas relacionados a uma pretensa moral associada ao conservadorismo e posicionamentos políticos alinhados à extrema-direita.

No entanto, também foram perceptíveis em todas as turmas o envolvimento com as atividades, a empatia com as temáticas e com os colegas, além de reflexões que consideravam a importância de momentos como esses durante a formação escolar. Nos parágrafos que seguem, apresentamos resumidamente as atividades que impulsionaram as interações entre os participantes durante cada prática pedagógica e que ajudaram a constituir a categoria analisada, a qual se molda a partir da presença de evidências que relacionam a construção das identidades masculinas à dimensão socioeconômica.

Na primeira prática pedagógica, a criação de uma nuvem de palavras digital envolveu o uso de *smartphones* pelos estudantes para acessar a ferramenta *Mentimeter*⁴. A quantidade de entradas por participante foi ajustada conforme o tamanho da turma: uma entrada para turmas maiores e até três para turmas menores, cada entrada correspondendo a um termo ou expressão sobre o universo masculino que cada estudante deveria digitar para compor a nuvem, a partir do seguinte questionamento: *O que é ser homem?* Em todas as turmas houve registros que relacionam a masculinidade às ideias de produtividade laboral e autonomia financeira, tais como *ser trabalhador, ter responsabilidades, ser protetor, ser mais reconhecido, ser provedor* etc.

No início da segunda prática pedagógica, realizamos uma dinâmica intitulada *pense rápido*, na qual os participantes formaram um círculo e tiveram de completar a frase “menino não pode...” com base em lembranças e memórias. *Trabalhar, ser fraco e dormir muito* foram algumas respostas apresentadas por eles, das quais inferimos que, embora haja restrições legais que impedem os homens de trabalharem

³ Bortolini (2023) explica que a expressão *ideologia de gênero* tem sido utilizada por setores conservadores da sociedade para descrever qualquer ideia, teoria, proposição, ação ou mesmo qualquer palavra que, de alguma maneira, escape de modelos normativos binários de entender a masculinidade, a feminilidade, o corpo, a sexualidade e a família.

⁴ *Mentimeter* é uma plataforma interativa usada para criar enquetes, *quizzes* e nuvens de palavras ao vivo. As apresentações são acessadas pelo público via código único (*QRcode* e/ou *link*), permitindo interação em tempo real por celular, tablet ou computador; os resultados aparecem instantaneamente, enriquecendo discussões e facilitando o *feedback*.

na infância, essa é uma constante que atravessa suas vidas desde muito jovens, pois a expectativa de que os meninos se tornem provedores e assumam responsabilidades desde cedo é uma marca cultural que persiste, reforçando a ideia de masculinidade hegemônica associada ao sustento e ao desempenho econômico. Além disso, também encontramos respostas que parecem continuar internalizando nos meninos uma espécie de proibição da realização de algumas tarefas historicamente consideradas adequadas apenas às mulheres, sobretudo as relacionadas ao ambiente doméstico, ao cuidado e ao vestuário, como *trocar fralda de criança, brincar de cozinhar e estudar moda*.

No mesmo encontro, os estudantes receberam fichas individuais para responderem de forma reflexiva e anônima ao seguinte questionamento: quando foi a primeira vez que você ouviu a ordem/expressão *seja homem!* ou *vira homem!* ou *haja como homem!?* Logo após, as fichas foram coletadas pelo professor, embaralhadas e redistribuídas, garantindo que cada estudante recebesse uma ficha diferente da sua original. Os alunos foram, então, convidados a ler as fichas recebidas e fazer comentários sucintos sobre as experiências relatadas pelos colegas.

A terceira prática pedagógica consistiu-se na elaboração de um cartaz com o formato da silhueta do professor, recortada de um grande pedaço de papel pardo, no qual cada estudante fixou uma representação predominantemente não verbal, produzida por si, do que significa ser homem. Em seguida, empreendemos a leitura da seção *Glossário de termos inclusivos*, da obra *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos* (Jesus, 2012), a qual apresenta palavras e expressões que se distanciam de concepções discriminatórias sobre a vivência e os desafios de sujeitos LGBTI+, principalmente travestis e transexuais. O texto demonstrou-se uma ferramenta eficaz para dialogar teoricamente com os jovens. A discussão foi conduzida no sentido de que cada participante realizasse uma reflexão não apenas sobre a mensagem transmitida pela sua representação, mas que englobassem também a parte do corpo do boneco escolhida para fixá-la.

De modo geral, os braços, mãos, pernas e pés foram preenchidos por representações associadas a força, trabalho e proteção, algumas delas traziam imagens relacionadas a dinheiro. Já a região correspondente ao peito do boneco recebeu figuras que tratavam de sensibilidade e sentimentos, como demonstrações de afeto e acolhimento. Quanto à parte equivalente à cabeça, responsável, segundo os estudantes, pela razão, pela identidade e pelo saber, observou-se uma associação a imagens que comunicavam o ato de pensar, inclusive pensar o que significa ser homem. Um dos participantes afirmou que *o homem é o cabeça*. Um outro disse que *ser homem está dentro da cabeça*.

Na quarta prática pedagógica, organizamos a aula em dois momentos para explorar as raízes das violências e discriminações associadas a gênero, sexualidade e outros marcadores sociais. Primeiro, realizamos o exercício *Entendimentos conceituais – formas de preconceito* (Furlani, 2011, p. 153), no qual os estudantes conectaram diferentes formas de preconceito aos conceitos propostos pela autora, promovendo discussões relevantes. Em seguida, fixamos nas paredes da sala algumas frases para que os estudantes relacionassem com os conceitos debatidos, incentivando múltiplas associações. Entre as frases estavam: *Por isso o cara paga menos para a mulher, porque ela engravida; Fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais e Ter um casal gay como vizinho desvaloriza imóveis. Se eles andarem de mão dada, derem beijinho, vai desvalorizar*. Essas declarações, atribuídas pela imprensa ao ex-presidente Jair Bolsonaro, exemplificavam a masculinidade hegemônica, mas a autoria foi omitida para evitar discussões político-partidárias durante a aula. Os estudantes identificaram com facilidade formas de preconceito, como o machismo, o racismo e a LGBTfobia, conectando-as aos conceitos explanados.

A quinta prática pedagógica abordou frases de caráter popular relacionadas à masculinidade tóxica, tais como: *Homem não chora; Homem não cuida da aparência e da higiene; Macho de verdade não vai ao médico; Um homem de verdade não acha outro homem bonito* etc. Para resolver a atividade, cada estudante recebeu uma ficha contendo uma lista de sentimentos, com a possibilidade de assinalá-los. Os sentimentos incluíam: *concordância, normalidade, indiferença, que está certo, que está errado, rejeição, indignação, injustiça, aflição e discordância*. Na ficha, cada participante deveria assinalar o(s) sentimento(s) que determinados discursos lhes transmitissem, utilizando as alternativas apresentadas ou descrevendo abertamente como "outro". A maioria dos sujeitos (95%) discordou das frases, rejeitando o que está sendo comunicado por elas.

A última atividade consistiu na elaboração de uma nova nuvem de palavras (*Mentimeter*), com posterior discussão sobre as expressões inseridas, na ânsia de responder à indagação central desta pesquisa. Dessa vez, as concepções tradicionais/coloniais da masculinidade hegemônica dividiram mais espaço com expressões que, em alguma medida, sugeriam também outros saberes sobre o que significa ser homem, como *ser educado, cuidar de quem ama, ter segurança, usar azul ou rosa, evoluir* etc.

Análise dos resultados

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma perspectiva interseccional, levando em consideração como gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e classe social interagem para formar padrões de poder que reproduzem desigualdades e moldam diversas experiências sociais (Collins, 2020). Todas as práticas pedagógicas revelaram nuances do pensamento do grupo sobre a masculinidade hegemônica e sua relação com esses marcadores sociais da diferença. As categorias de análise foram desenvolvidas em conjunto com os participantes (Baldissera, 2001), inicialmente partindo de reflexões geradas durante as práticas pedagógicas sobre temas como: a pressão por atender às expectativas de empregabilidade e renda; as discussões sobre diversidade sexual e de gênero e a conscientização sobre questões de branquitude e racismo.

Para evitar essencializações e conectar diferentes lógicas sociais hegemônicas, conforme sugerido por Bomfim, Bahia e Rocha (2019), estruturamos uma categoria analítica que aborda a idealização da elite cis-heteronormativa branca em relação ao desempenho produtivo associado aos corpos masculinos. Buscamos, assim, identificar traços comuns nas interações que delineiam concepções desse modelo normativo. Nesse sentido, observamos que, para o grupo de participantes, a autonomia financeira, obtida por meio da inserção no mercado de trabalho, foi considerada uma característica central da masculinidade. A ideia de que o trabalho é uma expressão inevitável do *ser homem* foi recorrente em todas as turmas. Não surpreendentemente, 80% dos participantes conciliavam o estudo com algum tipo de emprego. Com base nisso, exploramos a interseção entre masculinidade e classe social, destacando questões como trabalho, autodeterminação financeira e as formas de resistência dos participantes às imposições do sistema capitalista.

“AGORA QUE TÁ SE QUEBRANDO ISSO”: MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E O IDEAL DE HOMEM BEM-SUCEDIDO DA ELITE CIS-HETERO BRANCA

As interações ocorridas em sala de aula proporcionaram discussões sobre a conexão entre masculinidade e trabalho em uma sociedade que parece ter sido estruturada para beneficiar um grupo específico. Segundo hooks (2022), esse grupo é composto por uma elite masculina hegemônica, patriarcal, capitalista e colonial, que historicamente detém posições de poder. Através da ideologia dominante, essa elite perpetua uma idealização de masculinidade que incorpora valores e comportamentos frequentemente almejados por homens fora desse grupo privilegiado, predominantemente branco e cis-heterossexual.

Bola (2020) ressalta que, embora o patriarcado conceda privilégios aos homens, esses benefícios são, em grande parte, usufruídos por uma elite, uma espécie de classe superior masculina. Enquanto isso, a maioria dos homens luta por recursos, o que frequentemente resulta em uma ilusão de direitos adquiridos, gerando um falso sentimento de privilégio e uma percepção equivocada de superioridade. Por isso, muitos acabam se apegando a essa ilusória sensação de direito e privilégio como uma maneira de se sentirem superiores.

Na segunda prática pedagógica, em meio à discussão sobre o que um menino não poderia fazer, foram registradas respostas que reforçam estereótipos binários de gênero, ressaltando uma oposição às atividades culturalmente consideradas femininas, tais como usar cor-de-rosa, realizar afazeres domésticos e cuidar dos filhos. Além disso, um dos comentários afirma que “menino não pode dormir muito” (Antúrio, 18, estudante e marceneiro), possivelmente fazendo referência à expectativa de que, desde a infância, os homens assumam responsabilidades e demonstrem disposição constante para

o trabalho, reforçando o estereótipo de que descanso ou lazer são privilégios que eles não podem se dar ao luxo de usufruir.

A fala de Antúrio, participante negro, também pode refletir a carga de responsabilidades e sacrifícios que frequentemente recaem sobre homens que enfrentam desafios socioeconômicos, exigindo um esforço contínuo para superar barreiras e conquistar autonomia financeira. O participante lembrou o dia em que, segundo ele próprio, entendeu que menino também podia usar cor-de-rosa. Antúrio compartilhou uma experiência que sugere como a cis-heteronormatividade e a influência da classe social podem moldar concepções de masculinidades, especialmente para aqueles em condições de maior vulnerabilidade.

Eu lembro de quando era pequeno, a minha mãe me falou “não é porque você usa rosa que vai ser menos homem”. Ela falou isso depois que eu falei [mal] de uma roupa rosa que ela trouxe pra mim. A gente ganhava bastante coisa das faxinas que ela fazia [das donas das casas]; roupas, brinquedos, materiais [escolares] (Antúrio, 18, estudante e marceneiro, inserções nossas).

No contexto descrito, os donativos recebidos pela mãe parecem ter tido um papel importante no orçamento familiar, servindo possivelmente como referência para ela ao abordar esse tema com Antúrio, especialmente quando ele hesitou em vestir uma peça de roupa cor-de-rosa recebida de uma das pessoas que a contratara como diarista para fazer faxina. A necessidade de lidar com restrições financeiras parece ter impactado sua visão de masculinidade, fazendo-o perceber que as escolhas dos meninos que evitavam o cor-de-rosa – provavelmente garotos não negros – eram moldadas em grande parte por condições econômicas. Segundo o relato do participante, a questão não estava em provar masculinidade ao vestir uma cor específica, mas sim na própria possibilidade de ter algo para vestir.

A reflexão de Antúrio parece situar-se em um contexto mais amplo, que envolve não só elementos simbólicos (como a ideia de azul para meninos e rosa para meninas), mas também aspectos econômicos relacionados ao desejo e à necessidade de sustentar esse padrão cultural, além da capacidade financeira para mantê-lo. Sobre essa questão, Bola (2020) sugere que a aceitação das distinções simbólicas aproxima os meninos da reprodução de privilégios, dificultando a percepção de que as desigualdades sociais não são naturais. A percepção de Antúrio reflete uma masculinidade formada pela consciência da falta de conforto e privilégios sociais. Em outros momentos, o participante também mencionou episódios de racismo que o acompanham desde a infância, que, junto à vivência de limitações econômicas, o levaram a compreender uma dimensão *outra* da masculinidade. Seu ponto de vista sugere uma crítica ao papel que a branquitude ocupa na construção da masculinidade hegemônica.

Em uma das interações, Gerânio, único sujeito trans da pesquisa, levantou uma discussão sobre o que alguns estudantes escreveram na nuvem de palavras. Em sua turma, a atividade registrou algumas concepções que associam a masculinidade à biologia, tais como: *ser homem é ter cromossomos xy; não ser mulher; ter órgão genitor masculino; ter um pênis*. Para o participante (18, estudante e estagiário), “ter um pênis ou cromossomos XY não têm a ver com ser um homem ou ser um macho”. Ao ser questionado sobre o que, em sua opinião, significa ser um macho, o estudante afirmou:

Macho é a visão masculina sobre o corpo. É cortar o cabelo. Eu lembro que eu brincava de colocar o cabelo pra dentro do boné do meu pai na frente do espelho e fazia poses de macho. Batia fotos. É se sentir forte. A gente sempre escuta que para ser um menino tem que ser forte. Ser macho é ter posição. Ser macho é mandar. Só que mandar não é para mim (Gerânio, 18, estudante e estagiário).

Ao destacar atributos como força, cabelos curtos, status e poder, o participante reforça uma representação masculina comumente reconhecida em seu padrão hegemônico. No entanto, a concepção de Gerânio parece ir além dos determinismos biológicos, reivindicando uma nova forma de ser homem. Como argumenta Arroyo (2017, p. 278), “nos revelamos como humanos, cidadãos, sujeitos de direitos pelos corpos”. A observação final do participante, afirmando que o ato de mandar não lhe cabe, sugere uma crítica ao exercício abusivo do poder, frequentemente associado a relações de

subserviência, nas quais predomina a dominação masculina. Assim, a visão de Gerânio questiona a tradicional associação entre ser homem e ser opressor, propondo uma crítica ao papel dominante que a cis-heterossexualidade exerce na construção das masculinidades.

Tanto Antúrio, ao questionar o uso de roupas cor-de-rosa, quanto Gerânio, ao definir o que considera ser um homem (macho), parecem alinhar suas masculinidades ao ideal hegemônico, fundamentado por valores e comportamentos impostos por uma branquitude cis-heterossexual. Bola (2020) argumenta que a identidade masculina não é fixa. No entanto, quando crianças são educadas sob normas rígidas e estereotipadas de masculinidade, torna-se mais difícil perceber essa identidade como algo fluido e em transformação. Assim, enquanto essas crenças não forem questionadas, será desafiador para os homens desvincularem-se desse padrão dominante de gênero.

Em outra discussão, Alisson (17, estudante) escolheu comentar sobre o termo *proteção*, que havia incluído na nuvem de palavras de sua turma. O participante relacionou essa ideia à responsabilidade, segundo ele, considerada essencial para ser visto como um homem, associando-a ao papel de provedor da família. Além disso, o estudante afirma acreditar que a masculinidade não é determinada pelo gênero em si, mas sim pelas ações e comportamentos de um indivíduo.

Para mim, ser homem é proteger a família ou todos que estão ao redor dele, em todos os aspectos. O homem tem que ser aquele que segura as pontas quando tudo está dando errado. Quando falta dinheiro, comida em casa, é ele que tem que correr atrás e solucionar esse caso. Essa é a essência masculina e não é o gênero que te faz homem, e sim suas ações (Alisson, 17, estudante).

O comentário de Alisson indica que há homens que não são homens. Nesse sentido, Alves (2022, p. 121), esclarece que “pertencer ao círculo da masculinidade hegemônica significa atender certos requisitos para ser reconhecido como igual ou como parte legítima desse grupo”. Assim, diversos corpos masculinos são impactados por um vasto repertório de termos depreciativos, demarcados por abusos verbais, ofensas e exclusões. Exemplos incluem expressões como: veado, bicha, mulherzinha, marica, vadio, chinelão, malandro, vagabundo, medroso, covarde etc. Ao sugerir que a *essência masculina* é composta por ações, Alisson parece afirmar que as condutas de um homem estão desarticuladas do gênero. Entretanto, sua fala também pode levar à compreensão de que as ações de indivíduos vistos como irresponsáveis, incapazes ou financeiramente desprovidos acabam por romper com as normas socialmente delineadas para a identidade masculina hegemônica.

Aliás, concepções que ligam masculinidade à conquista de patrimônio e gestão de recursos financeiros foram comumente observadas durante a pesquisa de campo. Na nuvem de palavras elaborada pela turma do período noturno, por exemplo, um aluno escreveu que *homem sem dinheiro não presta*. Tais estereótipos podem ser traduzidos como marcadores empregados para legitimar o ideal hegemônico cis-heteronormativo, branco e elitista de masculinidade. Viveros Vigoya (2018) ressalta como a modernidade está profundamente vinculada à construção de um ideal de comportamento, evidenciando qualidades consideradas fundamentais para o sucesso econômico. Esse conjunto de valores incluiria a dedicação ao trabalho, uma conduta moderada e virtuosa, racionalidade produtiva e a busca por ganhos constantes e estáveis.

Ao perguntarmos a uma das turmas do período matutino sobre a predominância dos termos *honestidade* e *responsabilidade* na nuvem de palavras criada, Lírio (16 anos, estudante e atendente) comentou que recentemente iniciara seu primeiro emprego como atendente em uma academia e que ainda estava se organizando para conciliar as aulas pela manhã com o trabalho à noite. Ele utilizou essa experiência pessoal para exemplificar a importância do vocábulo *responsabilidade* no contexto das masculinidades.

Eu acho que essa responsabilidade é atribuída ao trabalho. Eu acho que essa questão do trabalho e do homem não começou agora. Antigamente, desde o tempo dos homens das cavernas, já acontecia esse negócio de o homem ir caçar e a mulher cuidar do plantio e da colheita. Eu acho que com o tempo esse padrão não foi se quebrando. Veio o trabalho moderno e o homem continuou sendo atribuído ao trabalho mais forte, com mais perigo, mais difícil, e agora que tá se quebrando isso (Lírio, 16, estudante e atendente).

Ao relacionar a responsabilidade ao trabalho e discutir a tradição histórica que vincula os homens a atividades consideradas mais vigorosas e arriscadas, Lírio tocou em aspectos da masculinidade hegemônica. A menção à divisão sexual do trabalho ao longo da história sugere uma percepção de que as concepções ocidentais/coloniais de masculinidade e feminilidade ainda perduram. No entanto, a reflexão do participante sobre a evolução desse padrão, ao afirmar que *agora isso está se quebrando*, indica uma compreensão de que as normas de gênero vinculadas ao trabalho estão em transformação. Essa mudança pode sinalizar uma resistência à rigidez da masculinidade dominante, apontando para uma abertura à redefinição dos papéis de gênero em contextos laborais. Diferente de Alisson, que ressaltou um padrão fixo de masculinidade (como força, provimento etc.), Lírio parece encarar essa realidade como um processo contínuo, e não como algo imutável. Essa visão crítica revela uma consciência sobre a constante transformação das masculinidades, em sintonia com a humanização necessária a todas as pessoas (Freire, 2018).

No que diz respeito às articulações entre aspirações profissionais e a constituição da masculinidade, na terceira prática pedagógica, quando confeccionamos bonecos com representações de masculinidades, Alisson (17, estudante) apresentou um desenho que fez de uma casa dentro de um círculo. Ao lado, ele escreveu a palavra *proteção*. Depois de explicar que, para ele, “um verdadeiro homem tem que proteger os demais”, o participante falou: “isso tem a ver com a profissão que quero seguir, eu vou ser policial militar”. A propósito, a abordagem da temática *militarismo* foi levada à discussão por 4 das 5 turmas, momentos em que observamos uma quantidade expressiva de estudantes que declararam-se ansiosos para o dia em que terão de realizar o alistamento.

A carreira nas forças armadas parece revelar-se promissora para esses jovens. Além disso, como destaca Alves (2022, p. 122), “do soldado ao alto oficial, o militar é um modelo de masculinidade muito bem delimitado”, geralmente relacionado à força, autoridade e poder. Por sinal, parece ser esse o modelo que mais se aproxima da norma hegemônica na visão dos participantes. Neste ponto, torna-se possível reconhecer também alguma influência política determinada por fatores ideológicos conservadores e autoritários. Nesse sentido, uma pesquisa voltada a compreender as percepções dos jovens brasileiros, de 16 a 26 anos, sobre a carreira militar revelou que aproximadamente 44% têm interesse em seguir esse caminho profissional. Esse desejo é influenciado tanto pela vulnerabilidade social quanto pela exposição que os militares receberam em cargos comissionados no Governo Federal, especialmente durante a administração de Jair Bolsonaro (2019-2022). Além disso, verifica-se um aumento significativo nas candidaturas de militares ao legislativo estadual e federal, que passaram de 786 para 1.199 entre 2018 e 2020. Merece destaque o crescimento acentuado de deputados e senadores eleitos, que subiu de 14 para 76 no mesmo período, representando um aumento de 442% em 2020 (Santos et al., 2022).

Ainda assim, a carreira militar não atrai todos. Durante as interações, observamos que a maioria dos participantes que rejeitaram o militarismo como profissão apresentava marcadores sociais contra-hegemônicos relacionados a gênero, sexualidade e raça. Ao ser questionado se estava ansioso para o alistamento, Cosmos (17, estudante) respondeu o seguinte: “Desde pequeno, penso em não querer servir ao exército. Não me identifico e não vejo vantagens, considero uma perda de tempo. Para mim, é um atraso de vida. Imagina... passar um ano lá... Eu quero fazer faculdade, então não é pra mim”. O participante, que se identifica como *queer*, destacou sua vontade de frequentar a faculdade como uma razão primordial para não querer *servir à pátria*. Isso estaria indicando uma priorização da educação superior em detrimento do serviço militar, em sua perspectiva de vida. Quando perguntado sobre qual profissão deseja seguir, Cosmos respondeu que pretende ser um médico veterinário no futuro.

Em uma das discussões, Antúrio revelou aspectos importantes sobre a influência do racismo na vida de homens negros, como ele. Trabalhando em duas marcenarias, ele priorizava o emprego em detrimento dos estudos, frequentemente faltando às aulas e justificando essas ausências com declarações das empresas. Durante a conversa, ele afirmou: “Respeito quem gosta do estilo militar, mas eu sempre vi isso como última opção. Só o dia que não tiver outra coisa para fazer. Na verdade, sempre tive medo. Não sei bem o porquê, acho que vem da infância. Quando foi a minha vez de servir o quartel, eu fiz de tudo pra não passar” (Antúrio, 18, estudante e marceneiro). Ele também

compartilhou memórias de sua infância, mencionando como sua mãe e avó o alertavam sobre o risco de abordagens policiais, o que parece ter moldado sua relação com o ambiente militar e a figura da autoridade.

Ao apontar o serviço militar como última opção, Antúrio expressa uma necessidade prática de se manter empregado, mesmo que isso envolva enfrentar seu receio de vestir uma farda. Sua fala sugere que ele estaria disposto a essa escolha como alternativa ao desemprego. Segundo Bola (2020), pessoas negras enfrentam desvantagens persistentes no mercado de trabalho, incluindo o subemprego e condições laborais precárias. Nesse contexto, hooks (2022) defende uma reinterpretação da visão patriarcal e materialista das relações laborais, especialmente no que se refere à condição dos homens negros. A autora propõe a reconceitualização do trabalho, a valorização do compartilhamento de recursos e a importância do lazer como forma de autoconhecimento e resistência.

Em seu relato de trajetória de vida e escolarização, Gerânio contou que conquistou o primeiro emprego no início do ano letivo, como estagiário na mesma creche em que sua mãe exercia a função de merendeira. Ele auxiliava a professora em atividades para as crianças de 1 e 2 anos de idade. Seu relato demonstra que, apesar de ter se preparado psicologicamente para começar a trabalhar, sentiu um pouco de frustração frente a momentos em que percebeu falta de empatia, descrita pelo participante como uma espécie de incapacidade para lidar com sua subjetividade de homem trans.

O que mais me encorajou a ir trabalhar lá foi porque estaria perto da minha mãe. Eu gosto de trabalhar com as crianças, o trabalho é bom, mas imaginei que seria mais respeitoso. Escuto as professoras fazendo muitas piadas sobre pênis... Pra ver se eu gosto... Dando a entender que não tenho. Já aconteceu até na frente dos bebês. Eu comecei a rir de tão constrangido (Gerânio, 18, estudante e estagiário).

A fala do participante revela a percepção sobre as desigualdades sociolaborais enfrentadas por pessoas transgênero que lidam com opressões sobre seus corpos e identidades. A falta de políticas inclusivas nas organizações agrava esses desafios (Silva, 2020). Não há menção a queixas ou denúncias formais realizadas pelo participante, refletindo um impasse comum entre masculinidades trans. Sobre esse aspecto, Bola (2020) destaca que, frequentemente, por receio de serem alvo de ataques adicionais ou de sofrerem ridicularização, dado que a transfobia é recorrente em diversos círculos sociais, muitas pessoas trans acabam experienciando violência e abusos que não são devidamente comunicados aos órgãos competentes.

Quando se reporta ao futuro, Gerânio (18, estudante e estagiário) deixa claro que pretende exercer uma profissão que considera respeitada e valorizada: “Quero ir pra faculdade cursar Psicologia ou Biologia. Já estou economizando dinheiro para começar assim que me formar no terceiro ano. Uma pessoa trans passa mais trabalho, tem que persistir”. Ele reconhece as dificuldades enfrentadas por pessoas trans, mostrando uma postura de perseverança diante das adversidades. Embora não tenha tomado medidas formais contra as discriminações no trabalho, Gerânio demonstra uma atitude crítica e determinada a superar esses obstáculos, evidenciando sua esperança e empenho para alcançar seus objetivos (Freire, 2018).

Aliás, outro participante que também indica apostar na educação como tentativa de transformação social é Cosmos. Sua compreensão a respeito da importância de a escola possibilitar (re)pensar algumas pressões sofridas pelos homens para corresponderem ao padrão hegemônico começou a ser formulada no final da prática pedagógica em que discutíamos algumas frases relacionadas à masculinidade tóxica. Nesse momento, ele expôs o que pensava sobre a ideia popularmente difundida de que os homens não costumam demonstrar emoções.

É como se o homem fosse feito pra ser forte o tempo todo, não chorar, estar sempre ali, demonstrando ser forte, mas na verdade, as pessoas têm momentos de fraqueza, as pessoas não são fortes o tempo todo. É que é um negócio que já é construído na sociedade, é uma coisa que passa de família pra família. É muito difícil quebrar esse pensamento enraizado (Cosmos, 17, estudante).

O participante questiona a ideia de força e equilíbrio emocional, comumente associada à masculinidade hegemônica. Ele reconhece que a expectativa de que homens sejam sempre fortes e não demonstrem vulnerabilidades é uma construção social transmitida de geração em geração. Sua fala reflete uma conscientização sobre a influência cultural nas representações de masculinidade e a resistência da sociedade em quebrar esses padrões, indicando a complexidade e persistência da cis-heteronormatividade. Ao ser interpelado sobre como romper com esse ciclo, ele respondeu:

Eu acho que por meio da escola, porque é o lugar onde depois da casa o aluno mais passa tempo, um lugar que ele vai ter uma interpretação maior, talvez. E por meio de palestras, não sei se acho tão eficaz, mas acho que deveria haver mais conscientização, mais pessoas falando sobre isso (Cosmos, 17, estudante).

Cosmos parece enxergar a escola não apenas como um local de passagem, mas como uma oportunidade de ampliar horizontes por meio de diferentes interpretações dos fenômenos ao seu redor. Embora não saiba exatamente como promover essa mudança, seja por meio de palestras, debates ou conscientização, ele percebe essa instituição como um meio de desconstruir tabus e adquirir mais conhecimento sobre o mundo e a vida. Dessa forma, a escola se torna um espaço humanizador, respondendo às demandas de seus alunos. Como destaca Arroyo (2017), os jovens, cientes dos processos educativos, exigem a reinvenção de seu direito à educação. Assim, a educação libertadora e emancipatória pode se tornar uma ferramenta necessária para enfrentar as imposições de uma elite cis-hetero branca sobre corpos masculinos.

Essas narrativas não apenas capturam as complexidades individuais, mas também apontam para a necessidade de uma educação que empodere e respeite a diversidade de expressões masculinas, contribuindo para uma sociedade mais democrática, inclusiva e solidária. À medida que esses jovens delineiam suas concepções de masculinidade, desafiam normas e buscam autonomia, torna-se claro que a jornada para a redefinição das masculinidades está intrinsecamente conectada à construção de um futuro mais justo e equânime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou entender as concepções dos discentes em relação à masculinidade hegemônica, a partir de práticas pedagógicas no Ensino Médio. Como procuramos demonstrar, os estudantes têm visões críticas e variadas sobre masculinidade, com alguns desafiando estereótipos tradicionais/coloniais e outros ainda os (re)produzindo. A análise mostra que as experiências de masculinidade são influenciadas por fatores como raça, classe, corpo, gênero e sexualidade, sendo particularmente desafiadas por grupos marginalizados, como homens negros, trans e *queers*. Assim, a masculinidade hegemônica não é vista como uma experiência universal e é contestada de diversas formas, em particular quando analisada através de teorias interseccionais e decoloniais.

A propósito, as lentes teóricas da interseccionalidade, decolonialidade e perspectivas do Sul global contribuíram significativamente para a análise das masculinidades, oferecendo uma compreensão mais ampla e crítica das estruturas sociais e de poder, que permitiram examinar como a masculinidade é moldada por múltiplos marcadores sociais da diferença, destacando que os benefícios do patriarcado são usufruídos principalmente por uma elite masculina hegemônica, que é branca e cis-heteronormativa. Dessa forma, foi possível explorar discussões em sala de aula sobre a conexão entre masculinidade, escolarização e empregabilidade, mostrando como estereótipos de gênero são perpetuados, especialmente em relação às ditas responsabilidades masculinas e à expectativa de trabalho constante.

A análise explorou como a masculinidade hegemônica acaba por promover uma visão específica de sucesso e produtividade, principalmente para a elite dominante, destacando as implicações desse ideal nas vidas de jovens homens fora desse grupo privilegiado. Assim, os dados trazidos refletem como o ideal de produtividade masculina se associa não só a um padrão de comportamento (força, responsabilidade, provimento), mas também ao valor do trabalho e à noção de sucesso vistos como meios de validação da masculinidade. Essa associação afeta diretamente as concepções dos

participantes, que passam a viver suas masculinidades em detrimento de um imaginário patriarcal e econômico.

A aplicação das práticas pedagógicas nos permite enfatizar a importância de incorporar questões de gênero e sexualidade na educação escolar. Ressalta-se a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com esses temas de maneira científica e reflexiva. O experimento parece ter apontado com bastante nitidez um universo polarizado, no qual, a priori, alguns participantes concebem a masculinidade unicamente em sua forma hegemônica, tendo relatado curiosidade frente a outras possibilidades de existir enquanto homem, em detrimento de seu gênero, sua sexualidade, sua raça/etnia ou classe social, por exemplo. Nesse sentido, compreendemos que exista uma margem de possibilidades revolucionárias nas significações produzidas sobre o que se considera ser homem para essa geração. Tanto que um dos participantes, ao pensar acerca das transformações sociais ocorridas sobretudo a partir do século 20, afirma que esse lugar de poder ocupado pela masculinidade hegemônica nas relações sociais *está se quebrando*.

As interações em sala de aula apontaram a influência da classe econômica na construção das masculinidades. Os participantes revelaram um pensamento crítico e engajado, mostrando não só um entendimento das opressões vividas por identidades marginalizadas, como também a habilidade de analisar e se solidarizar com essas vivências. A escola foi destacada como agente de conscientização e valorização da diversidade de expressões masculinas para uma sociedade mais democrática. Essa abordagem não se configura como imposição, mas como uma demanda de coletivos historicamente excluídos, visando à construção de respeito e igualdade. Logo, reafirmamos a importância de criar ambientes educacionais que incentivem diálogos abertos e reflexões construtivas, com o intuito de fortalecer uma educação que seja inclusiva e consciente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Douglas S. *Para além da identidade: da resistência à política*. São Paulo: Usina Editorial, 2022.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, RS, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>. Acesso em: 15. jul. 2024.

BOLA, JJ. *Seja homem: a masculinidade desmascarada*. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

BOMFIM, Rainer; BAHIA, Alexandre G. M. F. de M.; ROCHA, Marina S. L. Pesquisa-ação como metodologia e interseccionalidade(s) como método-praxis: rupturas dentro dos paradigmas da ciência moderna que criam espaços de construções dialógicas dentro do campo jurídico. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, Guanambi, BA, v. 6, n. 2, p. e269, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29293/rdfg.v6i02.269>. Acesso em: 12. ago. 2024.

BORTOLINI, Alexandre. *É pra falar de gênero sim: fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação*. [s.n.] Brasília, 2023.

COLLINS, Patricia H. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, SC, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 15. ago. 2024.

DIAZ-BENITEZ, Maria E.; MATTOS, Amana. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In: SIQUEIRA, Isabel R de *et al* (orgs.). *Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019. v. 2, cap. 3, p. 67-94. Disponível em: <https://www.editora.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=680&sid=3>. Acesso em: 01. ago. 2024.

FRASER, Nancy. *O velho está morrendo e o novo ainda não nasceu*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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

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

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama>. Acesso em: 06 set. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 12 out. 2024.

JESUS, Jaqueline G. de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, 2012. Disponível em: [https://labds.eci.ufmg.br/bitstream/123456789/96/1/07.%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20identidade%20de%20g%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%20conceitos%20e%20termos%20Autor%20Jaqueline%20Gomes%20de%20Jesus.pdf](https://labds.eci.ufmg.br/bitstream/123456789/96/1/07.%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20identidade%20de%20g%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%20conceitos%20e%20termos%20Autor%20Jaqueline%20Gomes%20de%20Jesus.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

LUGONES, María. Heterossexualismo e o sistema de gênero colonial/moderno. In: BAPTISTA, Maria Manuel (org.). *Gênero e Performance: textos essenciais*. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

PERUZZO, Cicília M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Colima, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017. Disponível em: <https://culturascontemporaneas.ucol.mx/culturascontemporaneas/contenidos/09%20Pressupostos%20epistemologicos%20161-190.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

QUINALHA, Renan. *Movimento LGBTQI+:* uma breve história do século XIX aos nossos dias. São Paulo: Autêntica, 2022.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Caderno 3 – Parte flexível do currículo: portfólio das trilhas de aprofundamento*. SED/SC – Florianópolis: Gráfica Coan, 2020.

SANTOS, Andreza A. de S.; AMORIM, Adson; FIGUEIREDO FILHO, Dalson B.; OLIVEIRA, Valéria C. de; FELTRAN, Gabriel. Dataset on the perceptions of Brazilian youth toward a military career post-Covid-19. 2022. *Brazilian Studies Programme*, Oxford, 2022. *In press*. Disponível em:

https://www.lac.ox.ac.uk/sites/default/files/lac/documents/media/pre_print_final_de_souza_santos_et_al_20.06.pdf?time=1655902520529. Acesso em: 02 nov. 2024.

SILVA, Maria A. da; LUPPI, Carla G.; VERAS, Maria A. de S. M. Trabalho e saúde na população transexual: fatores associados à inserção no mercado de trabalho no estado de São Paulo, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 5, p. 1723-1734, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.33082019>. Acesso em: 14 ago. 2024.

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

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: Conceitualização, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, validação, visualização, escrita do rascunho original, revisão e edição

Autor 2: Conceitualização, análise formal, metodologia, supervisão, validação, visualização, escrita (revisão e edição).

Autora 3: Conceitualização, análise formal, metodologia, supervisão, validação, visualização, escrita (revisão e edição).

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há qualquer tipo de conflito de interesse junto aos participantes ou a qualquer outro colaborador, direto ou indireto. Declaram ainda que a atuação como pesquisadores é independente, autônoma e comprometida com o interesse precípua de defesa de direitos e a segurança dos participantes da pesquisa nos termos da Resolução 466/12 e demais diretrizes éticas em pesquisas envolvendo seres humanos. Por envolver sujeitos menores de idade, os dados da pesquisa podem ser disponibilizados sob demanda.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.