



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO – CAMPUS SALGUEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CÍNTIA DE KÁSSIA PEREIRA MELO

**“MACHISMO AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”: DESCONSTRUINDO
PRECONCEITOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

SALGUEIRO-PE
2022

CÍNTIA DE KÁSSIA PEREIRA MELO

**“MACHISMO AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”: DESCONSTRUINDO
PRECONCEITOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Campus Salgueiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão-PE – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profª Drª. Josilene Almeida Brito.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M528 Melo, Cíntia de Kássia Pereira.

"Machismo ao volante, perigo constante" : desconstruindo preconceitos de gênero no ensino médio integrado / Cíntia de Kássia Pereira Melo. - Salgueiro, 2022.
168 f. : il.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2022.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Josilene Almeida Brito.

1. Educação Profissional. 2. Gênero. 3. Masculinidade tóxica. 4. Machismo e violência. 5. Sequência Didática. I. Título.

CDD 370.113

CÍNTIA DE KÁSSIA PEREIRA MELO

**“MACHISMO AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”: DESCONSTRUINDO
PRECONCEITOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, ofertado pelo Campus Salgueiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão-PE – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de Julho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Josilene Almeida Brito
IFSertãoPE

Prof^o Dr^o Kleber Fernando Rodrigues
IFPE – Campus Pesqueira

Prof^a Dr^a Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira
UEC – Universidade Estadual do Ceará

CÍNTIA DE KÁSSIA PEREIRA MELO

**“MACHISMO AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”: DESCONSTRUINDO
PRECONCEITOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Campus Salgueiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão-PE – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 29 de Julho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Josilene Almeida Brito
IFSertão-PE

Prof^o Dr^o Kleber Fernando Rodrigues
IFPE – Campus Pesqueira

Prof^a Dr^a Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira
UEC – Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho a todas as meninas e meninos que são vítimas dos abusos da sociedade patriarcal e do machismo que oprime as mulheres e intoxica as masculinidades.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas que fizeram parte da minha vida contribuíram, direta ou indiretamente, para formar a mulher que hoje eu sou. À vista disso, agradecê-los não é tarefa fácil, entretanto algumas estiveram mais próximas a mim nesta jornada e por esse motivo eu não poderia deixar de ser grata a todos e todas.

Gostaria de agradecer ao meu amado esposo José Robespierre (Robinho), também educador da área de biologia e extremamente querido entre seus alunos. Robinho sempre compreendeu minha jornada acadêmica, mesmo quando eu dizia que minhas férias não eram minhas enquanto não concluísse minha pesquisa e dissertação. E também pela sua disponibilidade em ler meus escritos e alguns livros que eu indiquei, dentro da minha temática de pesquisa, que certamente o impactou tanto quanto a mim. Além de estar sempre ao meu lado nas minhas jornadas pessoais, que não puderam esperar o término do mestrado, necessitando ocorrerem paralelas a este e exigindo de nós um desprendimento psicológico, físico e financeiro para além do que eu achava que pudesse suportar.

Agradeço também à minha querida mãe, Dona Anizia, costureira de mão cheia, cozinheira, cabeleireira, agricultora, (tudo o que ela mesma pudesse fazer para economizar nossas finanças). Mesmo sem nunca ter frequentado uma escola, conseguiu estimular a mim e a meus irmãos a buscarmos sempre o caminho dos estudos, pois só seguindo esta trilha conseguiríamos o crescimento idealizado por ela e pelo meu pai, o Sr. José Severino, para quem também externo meu sincero obrigada.

À minha amiga, “auxiliar” de pesquisa e também docente, Mariângela Alves, que com sua personalidade exageradamente serena contribuiu sobremaneira durante os encontros com os discentes nas atividades práticas da pesquisa e ainda me deu valiosas dicas de como eu poderia melhorar minhas abordagens junto aos discentes.

À minha orientadora, a professora Josilene Almeida Brito. Ela mais que acolheu meu tema, agasalhou-o junto com suas vivências e situações que partilhou comigo. A pandemia nos tirou o prazer de nos conhecermos pessoalmente durante toda a jornada pela obtenção desse título, mas com sua experiência e seu semblante tranquilo nas reuniões digitais, ela soube se fazer presente e me acalmar nos momentos que eu pensei que não conseguiria dar continuidade. Acredito que foi um grande e prazeroso desafio adentrar nos textos corpulentos do patriarcado, uma vez

que sua experiência é na área da tecnologia e informática. Entretanto, sua expertise vai além do mundo tecnológico, juntas aprendemos que o machismo e a violência decorrente deste estão disseminados em toda parte e não há disciplina específica, podendo ser debatido e combatido em todos os níveis de ensino.

À todo o corpo docente e administrativo do IF Sertão-PE/*Campus* Salgueiro, em especial aos docentes/coordenadores Francisco Kelsen e Cristiane Ayala que com presteza e dedicação cumpriram seu papel nos dando o suporte que precisávamos para concluir nossa jornada acadêmica.

Aos colegas de turma que tive o prazer de conviver antes de enfrentarmos esse terrível distanciamento social, em especial a colega Giselda, com sua firmeza na voz e calma no espírito me inspirando a ter fé na vida; aos colegas Pedro e Regiane companheiros de risadas e preocupações durante as disciplinas do curso; à colega Joana, companheira de orientação que com seu exemplo de vida nos transmite a força que pensávamos não ter, mas que está em algum lugar escondida dentro de nós; ao colega Dayvison, um louco e inusitado, que partilhou algumas viagens nas madrugadas para Salgueiro-PE, aos colegas Ricardo, Eliza, Santana, Márcia, Carlos, Marcelo, Alex, Anne, Aflânia, Elka, Jesaiás, Suerlane, Caio, Renan e Erlândia (In memoriam) que fizeram parte dessa jornada.

Aos colegas de trabalho (IFPE/*Campus* Pesqueira), que contribuíram para o bom andamento da minha pesquisa, bem como aos discentes que responderam meu questionário e participaram do grupo operativo. Um agradecimento especial à professora Fabiana Júlia que com muito carinho acolheu a aplicação da minha Sequência Didática e me ensinou, com sua ética e respeito, a melhor maneira de conduzir as atividades junto aos discentes.

Aos docentes que participaram da minha banca de qualificação e à banca de defesa, em especial ao professor Kleber Fernando, colega do campus Pesqueira, pela disponibilidade e inestimáveis orientações e dicas do que acrescentar às minhas leituras e como lapidar minha escrita. A qualificação foi para mim um momento de iluminação para aperfeiçoamento pessoal e acadêmico do qual não poderia deixar de agradecer.

Finalmente, a todos meus amigos e familiares que compreenderam meus momentos de ausência durante o decorrer da minha pesquisa e que me estimulavam a continuar firme e forte até a conclusão desse mestrado.

“Nunca se esqueça de que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida.”

Simone de Beauvoir (1908-1986)

Escritora, filósofa e teórica feminista.

RESUMO

O conceito de superioridade masculina está presente na história da humanidade desde as primeiras civilizações e essa crença nas relações de poder advindas do gênero faz parte de uma cultura profunda, comumente conhecida como machismo. Nesta cultura é como se toda a história da humanidade tivesse sido construída pelos homens e os dois sexos jamais gozam de igualdade de condições. Se por um lado as mulheres sofrem com a opressão e violência, os homens também não estão isentos se sofrerem com os problemas advindos da masculinidade tóxica, aliás, grande parte dos desfechos está intimamente ligada a esse modelo social de toxicidade, que causa diversos transtornos para ambos os sexos; Nessa ótica, é salutar o papel da escola como instituição de formação humana e pedagógica no processo de mudanças para uma maior socialização dos sujeitos. A escola possui um papel transformador da sociedade através da educação. Deste modo, questiona-se como o tema que envolve as questões de gênero e machismo, que podem contribuir para reforçar ou atenuar comportamentos violentos e preconceituosos está sendo trabalhado com os discentes do ensino médio integrado? A inserção de ações, estruturadas em uma sequência didática, para a discussão do tema gênero e machismo no ensino médio integrado pode promover o protagonismo dos atores envolvidos, favorecendo a mobilização das competências a respeito do tema com consequente redução da violência e preconceito. A partir disso, o método planejado e aplicado consistiu em um estudo exploratório com abordagem quantitativa e qualitativa na condução da investigação, composto por três fases, a saber: (I) questionário investigativo com discentes e docentes; (II) construção e experimento prático com a sequência didática com docente e discentes; (III) análise da investigação e aplicação de questionário final. Os instrumentos utilizados foram questionários semiestruturados e grupo operativo. O universo investigado foram discentes e docentes do EMI do IFPE do Campus Pesqueira. Para análise dos dados foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin (2011). Em seguida é apresentado o Produto Educacional organizado em forma de uma sequência didática. Por fim, a etapa de avaliação do produto educacional foi realizada com discentes e docente envolvidos no processo. Os resultados sinalizaram que o produto educacional desta pesquisa potencializou a necessidade de ampliar a discussão no contexto dos jovens na EPT, conduziu o debate relativo ao tema, gerando a ampliação do processo de aprendizagem em uma perspectiva integral.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Masculinidade tóxica. Machismo e violência. Educação Profissional e Tecnológica. Sequência Didática.

ABSTRACT

The concept of male superiority is embedded in the humanity history since the first civilizations and this belief in power relations arising from gender is part of a deep culture, commonly known as chauvinism. In this culture, it's as if the entire humanity history was built by men and the two sexes never enjoyed equal conditions. If, for a way, women suffer from oppression and violence, men are also not exempt if they suffer from the problems arising from toxic masculinity. In fact, most of the outcomes are closely linked to this social model of toxicity, which causes several disorders for both sexes. From this point of view, it's good the role of the school as an institution of human and pedagogical formation in the process of changes for a greater socialization of people. The school has a transforming role in society through education. In this way, it's questioned how the theme that involves gender and chauvinism issues, which can contribute to reinforce or mitigate violent and prejudiced behaviors, is being worked with integrated high school students? The inclusion of actions, structured in a didactic sequence, for the discussion of gender and chauvinism in integrated high school can promote the protagonism of the actors involved, favoring the mobilization of skills on the subject with a consequent reduction of violence and prejudice. From this, the planned and applied method consisted of an exploratory study with a quantitative and qualitative approach in conducting the investigation, consisting of three phases, namely: (I) investigative questionnaire with students and teachers; (II) construction and practical experiment with the didactic sequence with teachers and students; (III) analysis of the investigation and application of the final questionnaire. The instruments used were semi-structured questionnaires and an operative group. The investigated universe were Integrated High School's students and teachers of the IFPE Campus Pesqueira. For data analysis, the content analysis of Bardin (2011) was used. After this, the Educational Product is presented, organized in the form of a didactic sequence. Finally, the evaluation stage of the educational product was carried out with students and teachers involved in the process. The results indicated that the educational product of this research potentiated the necessity to expand the discussion in the context of young people in Professional and Technological Education, led the debate on the topic, generating the expansion of the learning process in an integral perspective.

KEYWORDS: Genre. Toxic masculinity. Chauvinism and violence. Professional and Technological Education. Didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Como Silenciamos o Estupro	50
Figura 2 – Atlas da Violência 2019	53
Figura 3 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável	61
Figura 4 – Desenho Metodológico	67
Figura 5 – Esquematização da Coleta de Dados	71
Figura 6 – Esquematização das Categorias	100
Figura 7 – Sugestão de Dinâmica	117
Figura 8 – Verbetes Mulher	122
Figura 9 – Verbetes Homem	124
Figura 10 – Diálogo Encenado	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa de idade e distribuição por gênero entre os docentes	77
Gráfico 2 – Sexo (características biológicas) – Discentes	78
Gráfico 3 – Identidade de Gênero – Discentes	79
Gráfico 4 – Sexo (características biológicas) e Identidade de Gênero – Docentes	79
Gráfico 5 – Orientação Sexual – Discentes	80
Gráfico 6 – Religião ou doutrina que você pertence ou se identifica – Discente	80
Gráfico 7 – Religião ou doutrina que você pertence ou se identifica – Docente	81
Gráfico 8 – Você acha que o machismo pode contribuir para comportamentos violentos?	84
Gráfico 9 – Presenciou algum comportamento violento que pode estar relacionado ao machismo?	85
Gráfico 10 – Sofreu algum tipo de violência por ser homem ou ser mulher?	86
Gráfico 11 – Estudou ou estuda sobre temas que envolvem gênero e masculinidades durante seu percurso formativo no ensino médio?	88
Gráfico 12 – Você considera que na sua atuação pedagógica ou na disciplina que você leciona é possível incluir temas tais como machismo, feminismo, masculinidades, violências, entre outras temáticas de gênero?	89
Gráfico 13 – Durante sua atuação você já trabalha ou trabalhou a temática de gênero ou machismo?	89
Gráfico 14 – O tempo destinado ao estudo do tema durante o ensino médio é suficiente?	90
Gráfico 15 – Qual o nível de importância você considera que esses temas devem fazer parte do cotidiano da escola?	90
Gráfico 16 – A sequência didática é inovadora e/ou original?	92
Gráfico 17 – A sequência didática possui uma redação clara e direta, contendo as explicações necessárias para seu desenvolvimento?	93
Gráfico 18 – O tempo destinado é condizente com as atividades e metodologias elencadas?	93
Gráfico 19 – O referencial teórico/bibliografia está adequada à proposta, ao tema e conteúdo no nível de escolarização ao qual se refere a sequência didática?	94
Gráfico 20 – A problemática faz parte da realidade social e/ou do cotidiano dos discentes?	94

Gráfico 21 – Os objetivos são claramente informados e se vinculam com a problemática e os conceitos apresentados?	96
Gráfico 22 – Os conteúdos são encadeados de forma lógica e gradativa?	96
Gráfico 23 – Os aspectos metodológicos são adequados e suficientes para alcançar os objetivos planejados?	97
Gráfico 24 – As atividades são compreensíveis para os discentes e promovem, em consequência, a contextualização também dos conteúdos a serem aprendidos?	97
Gráfico 25 – Os instrumentos de avaliação propostos são adequados e suficientes às metodologias apresentadas?	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das Teses e Dissertações encontradas com descritores combinados – Gênero e masculinidade na educação e Masculinidade e educação profissional	28
Quadro 2 - Relação das Teses e Dissertações encontradas com descritores combinados – Machismo e Masculinidades	29
Quadro 3 - Relação das Teses e Dissertações encontradas com descritor – Masculinidade tóxica	29
Quadro 4 – Categorias Analisadas nas Perguntas de Validação da SD	92
Quadro 5 – Categorias e seus Descritores	99
Quadro 6 – Categorias Reveladas a Partir dos Termos Indutores	103
Quadro 7 – Resumo da Sequência Didática	115
Quadro 8 – Aula 01 – Quem sou eu? Quem somos nós?	115
Quadro 9 – Aula 02 – Determinações Biológicas e as Construções de Identidades	122
Quadro 10 – Aula 03 – Isso é Coisa de Macho! Masculinidade Tóxica – Conceitos e Consequências	126
Quadro 11 – Aula 04 – “Bela, recatada e do lar” – Da Violação dos Corpos à In (aptidão) da Mulher para a Vida Pública	129
Quadro 12 – Aula 05 – Apresentação final dos trabalhos e confraternização	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE/UFMS – *Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria*

COVID – Coronavirus Disease

DNA - Ácido desoxirribonucleico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica / Ensino Profissional e Tecnológico

GO – Grupo Operativo

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

IFSertãoPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

IHAC – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MS – Ministério da Saúde

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PDF – Portable Document Format

PdH – Papo de Homem

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PSC – Partido Socialista Cristão

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QI – Quociente de Inteligência

SD – Sequência Didática

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília
UNED – Unidade Descentralizada
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFOR – Universidade de Fortaleza

Sumário

CAPÍTULO 1 – PESQUISA	19
1.1 INTRODUÇÃO	19
1.2 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA	21
1.3 JUSTIFICATIVA	22
1.4 OBJETIVO GERAL	23
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
1.6 A PESQUISADORA.....	24
1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
CAPÍTULO 2 – PROTOCOLO DE REVISÃO DE LITERATURA – O PERCURSO TEÓRICO	27
2.1 ESTADO DA ARTE.....	27
2.1.1 DESCRITORES IDENTIFICADOS SOBRE GÊNERO E MASCULINIDADE	27
2.2 QUEM É VOCÊ? – IDENTIDADES, ESTEREÓTIPOS E ESTIGMAS.....	30
2.3 DETERMINAÇÕES BIOLÓGICAS E AS CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES	35
2.4 COISA DE MACHO! – HOMENS SILENCIADOS PELA MASCULINIDADE TÓXICA	42
2.5 “BELA, RECATADA E DO LAR” – DA VIOLAÇÃO DOS CORPOS À IN (APTIDÃO) DA MULHER PARA A VIDA PÚBLICA.....	48
2.6 O PAPEL DA ESCOLA NOS ESTUDOS DE GÊNERO E MACHISMO	56
2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	63
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	65
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA-EXPLORATÓRIA	65
3.2 DEFINIÇÃO DO UNIVERSO INVESTIGADO E DOS PARTICIPANTES.....	67
3.2.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	67
3.2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	68
3.3 OS INSTRUMENTOS E A COLETA DE DADOS	69
3.3.1 COLETA DE DADOS – FASE 01.....	71
3.3.2 COLETA DE DADOS – FASE 02.....	72
3.3.3 COLETA DE DADOS – FASE 03.....	73
3.4 A ANÁLISE DOS DADOS	74
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES – OS ACHADOS PRÁTICOS	76
4.1 REAÇÕES E DECIFRAÇÕES AOS QUESTIONÁRIOS	76
4.1.1 PERFIL DOS MEMBROS ENTREVISTADOS	76

4.1.2 DIZERES SOBRE O MACHISMO E OS ESTUDOS A RESPEITO DESSE TEMA	83
4.2 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	91
4.3 REAÇÕES E DECIFRAÇÕES NO GRUPO OPERATIVO	98
4.3.1 – ANÁLISE DA CATEGORIA “ASPECTOS INERENTES AO OBJETO DE ESTUDO” E SUAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS.....	100
4.3.2 – ANÁLISE DA CATEGORIA “ASPECTOS INERENTES À SEQUÊNCIA DIDÁTICA” E SUAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS.....	110
CAPÍTULO 5 – PRODUTO EDUCACIONAL.....	114
5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	114
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO	135
6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
6.2 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES	137
6.4 TRABALHOS FUTUROS.....	138
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A – Questionário Semiestruturado Discente	146
APÊNDICE B – Questionário Semiestruturado Docente.....	149
APÊNDICE C – Questionário Termo Indutor	154
APÊNDICE D – Questionário Diagnóstico Final.....	155
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	156
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsável legal)	159
APÊNDICE G – Termo Assentimento	162
APÊNDICE H – Algumas fotos dos encontros com os discentes e docente colaboradora	164
ANEXO 1 – Termo de Sigilo e Compromisso dos Pesquisadores	165
ANEXO 2 – Carta de Anuência	166

CAPÍTULO 1

PESQUISA

Neste capítulo são apresentadas o anteâmbulo da pesquisa como um todo, a partir da introdução, seguida do problema e questão norteadora do trabalho, sua justificativa bem como o objetivo geral e os específicos. Posteriormente têm-se uma breve descrição que trata da afinidade da pesquisadora com o tema aqui desenvolvido, finalizando com a apresentação da estrutura da dissertação.

1.1 INTRODUÇÃO

Nascer com a designação de um gênero ou de outro impõe uma série de privilégios e inconveniências que, para além das diferenças físicas, vão desde a vestimenta mais apropriada, a forma adequada de sorrir e os interesses, até a melhor profissão a ser seguida, de forma que parte da identidade do indivíduo é construída, como uma produção social, onde a comunidade em que o mesmo está inserido é determinante para a construção de sua identidade.

Contudo, as identidades acabam sendo correlacionadas a uma categoria, uma classe, um sexo e estas identidades podem também significar exclusão, quando são estereotipadas e estigmatizadas. Todos os dias meninas e meninos crescem condicionados a comportamentos e falas específicas do seu gênero. “Você vai dar trabalho ao seu pai quando for mais velha”; “engula o choro, você já é um homem”; “mulher ao volante, perigo constante”. Quantas frases iguais ou parecidas a estas são proferidas e ouvidas diariamente, em pleno século XXI?

Podem parecer banais e por vezes, são até consideradas apenas uma piada, não soando tão agressivas como, em verdade, o são. Todavia, uma vez que o machismo está fortemente arraigado em nossa sociedade, frases ou ações corriqueiras desta ordem terminam por prejudicar, não com o mesmo peso, ambos os envolvidos.

Nessa perspectiva, a humanidade é androcêntrica, “o homem sempre foi tomado como o protótipo de humanidade” (SAFFIOTI, 2015), bastaria mencionar os direitos daquele para contemplar a mulher. Tanto que já desde a Revolução Francesa os direitos humanos foram pensados no masculino: Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e quando Olympe de Gouges ousou escrever

a versão feminina dos direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã), foi sentenciada à morte na guilhotina, em 1792 (SAFFIOTI, 2015).

À Eva, afora o fato de ter sido “criada” a partir de uma costela do homem – Adão – cabe o pecado original, por ignorância e fraqueza, caindo em tentação às investidas da serpente, ou por maldade e astúcia. Destino semelhante à *gênese cristã* apresentou Pandora que, segundo a mitologia grega, tomada pela curiosidade, é ela culpada por ter aberto a caixa onde Zeus guardava todos os males do mundo.

Esse conceito de superioridade masculina está presente na história da humanidade desde as primeiras civilizações. A crença nas relações de poder advindas do gênero faz parte de uma cultura profunda, comumente conhecida como machismo. A palavra popularizou-se como conceito na literatura social dos anos 50 e 60, conforme refere Nolasco (1993). Este termo define um complexo de atitudes, um agrupamento de características ou ainda uma síndrome, demarcando impressões, juízos de valor e estereótipos negativos associados à dominação, agressividade, narcisismo e sexualidade incontrolada (NOLASCO, 1993). Nesse contexto, ambos os sexos jamais gozam de igualdade de condições em toda sua história.

Em alguns momentos históricos, a dominação era inclusive amparada por bases legais, como no caso do Código Civil Brasileiro de 1916, que previa vantagens dos maridos sobre as esposas, como por exemplo, a anulação de atos da mulher, se praticados sem o consentimento daqueles (NADER; CAMINOTI, 2014). Nesse contexto histórico, a mulher deveria manter-se longe da vida pública, ocupando-se apenas dos afazeres domésticos e dos filhos; estudar seria uma concessão despautérica, e quando ocorriam, duravam apenas até o momento do casamento; para elas bastava apenas não questionar ordens, sendo submissa ao pai e posteriormente ao marido. E assim, ao longo de gerações a mulher tem sido desvalorizada e desconsiderada como um sujeito de direitos.

Em pleno século XXI, o machismo na sociedade ainda está fortemente presente, pois, pesquisas indicam que a mulher tem sido violentada, econômica, física e psicologicamente, desde o mito da criação até os dias atuais. Essa violência contra as mulheres perpassa diretamente as relações de poder, (des) niveladas entre os sexos, embora seja preciso considerar que o machismo não é prerrogativa apenas dos homens.

Um estudo do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada revelou o quanto o machismo atinge mulheres no Brasil. Enquanto 40% das mortes de mulheres são cometidas pelo seu parceiro íntimo, apenas 6% dos homens são assassinados por suas parceiras. Estima-se que ocorreu uma morte de mulher a cada hora e meia. O nordeste está em primeiro lugar entre as regiões com taxas de feminicídio mais elevadas (6,90 óbitos por 100.000 mulheres) com Pernambuco (7,81/100.000) ocupando a quinta posição (GARCIA et al., [2012]).

Não obstante, esse modelo de masculinidade não atinge de modo destrutivo somente as mulheres. Meninos aprendem desde muito cedo a não compartilhar seus sentimentos, a prender emoções (engolir o choro), pois este seria o comportamento do macho ideal. Esse entrave nos modos de expressar seus sentimentos e frustrações são canalizados e conduzidos a comportamentos violentos entre seus pares, contra si próprios e contra o outro – a mulher.

Além dos números absurdos dessas violências e considerando que os padrões de comportamento que levam alguns homens a usarem a violência contra as mulheres começam na infância e na adolescência, é imprescindível o trato deste tema de modo cotidiano. Os jovens estão mais abertos às novas ideias e conhecimentos e a escola passa a ser um dos melhores espaços de convivência para empreender esta caminhada.

1.2 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

Diante do contexto acima exposto, questiona-se: como o tema que envolve as questões de gênero e machismo e que podem contribuir para reforçar ou atenuar comportamentos violentos e preconceituosos está sendo trabalhado com os discentes do ensino médio integrado? Nesse horizonte busca-se conhecer o pensamento de discentes e docentes a respeito dessa temática de modo que possam ser protagonistas de uma mudança de comportamento que pretende trazer benefícios a todos os envolvidos, não apenas no ambiente escolar, mas para além dos seus muros, envolvendo família e sociedade.

Deste modo, o problema discutido ao longo desta pesquisa concentra-se no pouco destaque para ações formativas que atendam e que potencializem a formação humana dos discentes do EMI, na discussão do tema gênero e machismo, de maneira que promova um estudo mais aprofundado destas demandas visando à desconstrução dos preconceitos e combate à violência de gênero que ora

perpetuam na sociedade, além de permitir uma formação em uma perspectiva humana integral.

À vista disso, concebe-se a questão de pesquisa que norteia esse trabalho: É possível desconstruir preconceitos de gênero e machismo no ensino médio integrado a partir de uma sequência didática (SD) desenhada com vistas a desenvolver as potencialidades para uma formação humana integral dos discentes do EMI?

Partindo deste questionamento, formula-se a seguinte hipótese: a inserção de ações, estruturadas em uma sequência didática, para a discussão do tema gênero e machismo no ensino médio integrado pode promover o protagonismo dos atores envolvidos, favorecendo a mobilização das competências a respeito do tema com consequente redução da violência e preconceito.

1.3 JUSTIFICATIVA

Tratar da temática de gênero e machismo dentro do universo pedagógico está cada vez mais difícil tendo em vista algumas ideias tradicionais e extremamente conservadoras de que esses temas devem manter-se apenas no seio familiar. Ideias dessa ordem podem contribuir para perpetuação de discriminações, violências e outros crimes que envolvem essas questões.

Nolasco (1993) comenta que entre os países latinos, o Brasil é o menos ativo, o que menos reage a estas problemáticas, uma vez que com tantas outras questões na pauta do dia da sociedade brasileira, a temática da masculinidade, por exemplo, permanece ausente. Não existe uma discussão sistematizada sobre o assunto.

Apesar disso, aos poucos, são tópicos que estão gradualmente mais difundidos na sociedade, presente inclusive em numerosos trabalhos acadêmicos que dissertam sobre o enredo gênero e machismo, como apontou os achados da revisão de literatura. Contudo, poucos destacam ações formativas que atendam e que potencializem a formação humana dos discentes do EMI no combate a comportamentos preconceituosos e violentos.

Nesta ótica, é notória a necessidade de esforços, no ambiente escolar, que viabilizem mais discussões e possam atender a carência de ações metodológicas estruturadas e interdisciplinares, elevando as discussões durante o percurso formativo de jovens do EMI sobre gênero e machismo.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 25 de junho de 2014, determina algumas diretrizes, metas e estratégias para a política educacional

dos próximos 10 anos seguintes à sua aprovação. Um dos grupos de objetivos do PNE é tratar especificamente da redução das desigualdades e a valorização da diversidade, considerados caminhos imprescindíveis para a equidade.

Ademais, a nova organização curricular, alterada pela Lei nº 13.415/2017, estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Além de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) existe a possibilidade de oferecer a escolha entre diferentes itinerários formativos. Estes podem ser um conjunto de disciplinas, oficinas, projetos, núcleo de estudos, entre outros, em que os discentes e docentes poderão se aprofundar nos conhecimentos de uma determinada área.

Rosostolato (2018) acrescenta que é concludente a importância dos movimentos emancipatórios e de autonomia dos sujeitos, proporcionados pela escola através de debates, reflexões e espaços de diálogos para fertilizar temas emergentes e considerados polêmicos, ditos tabus para a maioria na sociedade.

Outrossim, a recente Lei nº 14.164, sancionada em 10 de Junho de 2021, inclui na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, instituindo a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Essa mudança só pode vir através da educação, com ações a serem propagadas nas escolas. Desta forma, o debate chega oficialmente às escolas como uma alternativa para utilizar os dispositivos educacionais a fim de atacar e combater as causas da violência contra a mulher, desconstruindo o machismo enraizado na sociedade que contamina as crianças e os adolescentes.

A influência da escola na formação dos sujeitos autônomos e socialização dos mesmos passam a ser determinante na geração, sustentação ou destruição de padrões de comportamento que vão influenciar na formação da autoestima, consciência de classe, reconhecimento de identidades, entre outros. É na escola, mesmo enfrentando uma série de dificuldades e desvalorização, que se dá a formação intelectual e de convivência.

1.4 OBJETIVO GERAL

Fortalecer o aprendizado interdisciplinar acerca do machismo e suas consequências, por meio de uma sequência didática, com vistas a desenvolver as potencialidades para uma formação humana integral dos alunos e alunas no EMI.

1.5 OJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar como transcorre os estudos de gênero e machismo durante os percursos formativos no ensino médio integrado no IFPE/*Campus Pesqueira*;
- Compreender a percepção de docentes a respeito do ensino desses temas durante o itinerário pedagógico dos alunos e alunas do EMI;
- Compreender a percepção de discentes a respeito do estudo desses temas durante sua formação no EMI;
- Propor uma sequência didática (SD), interdisciplinar, sobre questões relacionadas à gênero e machismo, para os alunos e alunas no EMI.

1.6 A PESQUISADORA

Como mulher, desde a mais tenra idade, vivenciei vários momentos e situações decorrentes do machismo e da misoginia. Tenho exemplos das mais variadas situações em que me impediram de realizar determinadas tarefas, por ser menina, ou ao contrário, que me impeliram a realizá-las pelo mesmo motivo de ter nascido com uma genitália feminina.

Filha única entre dois irmãos homens, eu cresci com todos os estereótipos, cuidados e afazeres próprios de uma princesa doméstica. Que vão desde a não poder brincar na rua junto com meus irmãos (porque menina é diferente), a cuidar dos afazeres da casa enquanto meus irmãos estavam lendo histórias em quadrinhos ou brincando com futebol de botão. Na escola, durante os anos iniciais de estudo até o ensino médio, nós meninas e meninos seguimos sendo estereotipados e vitimados por essa construção social essencialista e dicotômica entre homens e mulheres.

Naquele momento essas situações já muito me incomodavam, mas eu não sabia como agir a respeito. Em casa culpava minha mãe, embora hoje eu saiba que ela também foi e é vítima da sociedade; e na escola, partindo do pressuposto de que o conhecimento pedagógico reflete, muitas das vezes, o que pensa a sociedade (sendo esta patriarcal), talvez tenha aprendido de modo equivocado embora eu compreenda que todos os tipos de aprendizados são para nosso crescimento.

Na faculdade de enfermagem, o curso que escolhi seguir quiçá, inconscientemente, motivada pela influência da sociedade patriarcal, assim como durante o exercício da profissão, nós, mulheres – e homens – também sofremos com o machismo da sociedade. Estes têm suas masculinidades postas à prova, pela

escolha de uma profissão notoriamente feminina, enquanto que as mulheres são continuamente estereotipadas e subjugadas no seu dia a dia de trabalho em hospitais, clínicas e afins. Sem esquecer-se do iminente risco de violências, especialmente a sexual, a que estamos expostas nos mais diversos locais.

Hoje, trabalhando em um ambiente totalmente pedagógico ainda presencio discursos misóginos e machistas, vindo de determinados colegas de trabalho, assim como de alguns docentes e discentes. E esses discursos, principalmente em ambiente escolar além de serem opressores podem legitimar as muitas violências sofridas pelas mulheres desde a infância.

Finalmente, com a maturidade e a bagagem intelectual, psicológica e social que desenvolvi e desenvolvo ao longo da vida pessoal e acadêmica, senti a necessidade de lutar contra tudo aquilo que considerava injusto. Escolhi então, durante meu processo de aprendizado nesse mestrado, pesquisar e me aprofundar nestes temas. Atuar na percepção da realidade dos indivíduos, através da escola, com o objetivo de melhorar sua existência pessoal, social e profissional é inspirador e é este meu propósito.

Na certeza de que a educação é um dos caminhos possíveis e correto para mudar realidades, as minhas e de outras mulheres, meninas (e meninos) que sofrem com discriminações e violências trazidas pelo machismo.

1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa está estruturada da seguinte maneira:

O capítulo 1 traz a introdução com a discussão acerca da temática de modo que exponha, ao leitor, um breve panorama sobre o contexto que envolve as construções de identidade, juntamente com o enredo que trata de gênero e machismo, além do problema e questão de pesquisa, a justificativa e os objetivos a serem alcançados. Além disso, traz, de modo sucinto, um pouco da relação da pesquisadora com o tema investigado, finalizando com esta seção, que trata da estrutura da dissertação.

O capítulo 2 traz a fundamentação teórica, iniciando com o *Estado da Arte*, demonstrando o que foi produzido, nacionalmente, nos últimos anos, pesquisadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na sequência, ainda no capítulo 2, a seção *Quem é você? – Identidades, Estereótipos e Estigmas*, aborda a inserção do objeto de estudo partindo do conteúdo sociológico que envolve as

construções de identidades pelo indivíduo e as dificuldades que perpassam as questões de estereótipos e estigmas, sobretudo os estereótipos de gênero. A seção seguinte, denominado: *Determinações Biológicas e as Construções de Identidade* discute gênero sob a ótica da biologia e novamente, a sociologia, trazendo temas que envolvem as construções de identidades;

As próximas seções, respectivamente intituladas: *Coisa de Macho! – Homens Silenciados pela Masculinidade Tóxica* e *“Bela, recatada e do lar” – Da Violação dos Corpos à In (aptidão) da Mulher para a Vida Pública* traz a temática do machismo sob o prisma masculino e feminino, nesta ordem, procurando demonstrar as causas e consequências do machismo para ambos os envolvidos, além de trazer dados estatísticos que esclarecem a importância e urgência de tratar destes temas. Para finalizar o capítulo 2, na seção *O papel da escola nos estudos de gênero e machismo*, são trazidos elementos pedagógicos em que a instituição escolar e suas políticas podem contribuir no desenvolvimento dessa temática junto aos discentes do EMI.

O capítulo 3 é dedicado aos percursos metodológicos exigidos pela pesquisa científica e que, sem eles, não seria possível obter resultados satisfatórios e com o rigor necessário à construção que ora a pesquisadora se dispôs a fazer. Do mesmo modo que os capítulos anteriores, este é dividido em seções que descrevem a metodologia seguida para este estudo. Suas etapas, instrumentos, campo de estudo e participantes da pesquisa.

O capítulo 4 traz a análise e discussão dos dados coletados ao longo da fase de execução de acordo com a metodologia proposta.

O capítulo 5 descreve aspectos do produto educacional como sequência didática, sua construção com o processo de desenvolvimento e avaliação pelos participantes.

O capítulo 6, como última seção, contendo as considerações finais, explorando seus achados, limitações e dificuldades, bem como as contribuições e trabalhos futuros que podem ser desenvolvidos. Ademais se segue para referências bibliográficas, completando com os apêndices e anexos.

CAPÍTULO 2

PROTOCOLO DE REVISÃO DE LITERATURA – O PERCURSO TEÓRICO

Este capítulo foi construído para discutir e compreender o que vem sendo produzido em meios acadêmicos acerca da temática, gênero e machismo, bem como trazer as considerações de autores como Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu e Judith Butler, Sócrates Nolasco e outros que a muito contribuem, dialogando sobre esses temas.

2.1 ESTADO DA ARTE

Com o propósito de inteirar-se acerca dos estudos já realizados sobre o tema de pesquisa, foi implementada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), associada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), limitando-se os resultados encontrados apenas às produções dos entre os anos 2015 e 2019.

A BDTD é uma importante plataforma eletrônica que proporciona grande visibilidade à produção científica nacional estimulando o registro e publicação de teses e dissertações em meio digital. Ela integra vários sistemas de informação, em um único portal, existentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil e disponibiliza aos usuários um catálogo nacional dos textos integralmente, fomentando uma busca única e acesso a esses documentos.

Dessa forma, optou-se por enriquecer a pesquisa considerando as prerrogativas da BDTD, bem como a diversidade de conhecimentos possíveis de serem encontrados em teses e dissertações, visando assim ampliar o debate com relatos contemporâneos acerca do tema. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: gênero e masculinidade na educação; masculinidade e educação profissional; machismo; masculinidades; masculinidade tóxica;

2.1.1 DESCRITORES IDENTIFICADOS SOBRE GÊNERO E MASCULINIDADE

Primeiramente a busca foi efetuada utilizando os descritores “gênero e masculinidade na educação” e “masculinidade e educação profissional” de forma combinada, gerando um total de 65 (sessenta e cinco) resultados. Após as leituras dos títulos e de alguns resumos das produções, foi constatado, conforme quadro 01,

que apenas 08 (oito) tinham relevância ao tema proposto, sendo 07 (sete) dissertações de mestrado e 01 (uma) tese de doutorado.

O quadro 01 sumariza os achados, trazendo produções de quase todas as regiões do país, com destaque para a região sudeste. Vale destacar, que 100% das produções que estão descritas no quadro 01, têm mulheres como autoras.

Quadro 1 - Teses e Dissertações encontradas com descritores combinados – “Gênero e masculinidade na educação” e “Masculinidade e educação profissional”.

Instituição	Natureza	Ano	Título	Autor(a)
UFSCar	Dissertação	2015	Mulheres e educação: gênero, raça e identidades	Aparecida Suelaine Carneiro
UFMG	Dissertação	2016	Profissão para homem?: a escolha feminina por cursos de recrutamento majoritariamente masculino na UFMG.	Sandra Regina Dantas Flontino
UFG	Dissertação	2017	Perfis, trajetórias e relações de gênero da educação científica, tecnológica e profissional de Goiás.	Danielle Fernanda Morais Pavan
UFFS	Dissertação	2018	Relações de gênero em um Centro Estadual de Educação profissional: o mesmo espaço, lugares de estranhamento.	Eliane Isabel Belani
UFPE	Dissertação	2016	Significados de masculinidades e cuidado à saúde para homens adolescentes/jovens em processo de formação profissional	Camylla Tenório Barros
PUC-SP	Dissertação	2015	Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação.	Andréia de Almeida
UFPB	Tese	2017	Carreiras de professoras das Ciências Exatas e Engenharia: estudo em uma IFES do Nordeste brasileiro.	Lucimeiry Batista Da Silva
CE/UFMS	Dissertação	2018	Juventude feminina e a divisão sexual do trabalho no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFFAR – Campus São Borja.	Aline Adams

Fonte: A autora

Em verdade, esse maior número se repete no total das produções aqui descritas, onde 76,92% são conduzidas por mulheres. Trata-se de um fato extremamente importante uma vez que coloca em evidência o gênero feminino, que durante anos tiveram o direito ao acesso à educação negado ou negligenciado. Isso ratifica a fala de Bourdieu (2012) quando salienta que a maior das mudanças na transformação desse quadro de desnivelamento entre homens e mulheres iniciou, principalmente, com a possibilidade de acesso das mulheres no ambiente escolar.

Em seguida, combinou-se o termo “machismo” e “masculinidades”, obtendo, como resultado, um total de 23 (vinte e três) produções, das quais foram

selecionadas 04 (quatro) produções, tratando-se de 03 (três) dissertações de mestrado e 01 (uma) tese de doutorado, conforme apresentado abaixo, no quadro 02.

Quadro 2 - Teses e Dissertações encontradas com descritores combinados – Machismo e Masculinidades.

Instituição	Natureza	Ano	Título	Autor(a)
UNB	Dissertação	2015	Gênero e violência: vulnerabilidade masculina	Rafael Alberto Moore
UNIFOR	Dissertação	2015	Perspectivas paternas sobre estruturas intrafamiliares de poder e o bem-estar de crianças no nordeste do Brasil	Joseph Alan Corlis
UFBA/IHAC	Tese	2016	Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero	Denise Bastos de Araújo
UNESP	Dissertação	2017	Um estudo sobre representações de sexualidade e atitudes sexuais de adolescentes de uma escola pública: análise-descritiva de grafitos em carteiras escolares	Gabriela Jaqueline Domingues Vilela

Fonte: A autora.

Por fim, usando o termo “masculinidade tóxica”, obteve-se um total de 64 (sessenta e quatro) resultados, dos quais, foi selecionado mais 01 (uma) produção relacionada ao tema, descrita no quadro 03.

Quadro 3 - Teses e Dissertações encontradas com descritores combinados – Masculinidade tóxica.

Instituição	Natureza	Ano	Título	Autor(a)
UFSCar	Dissertação	2019	As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais.	Rafael Ferraz Baptista

Fonte: A autora.

As produções aqui destacadas cumprem primorosamente seu papel no que diz respeito ao tema sob as mais variadas óticas, desde docentes, gestores escolares, os próprios discentes, como protagonistas nos estudos sobre gênero e machismo e suas consequências. Entretanto não ficaram perceptíveis ações pedagógicas que permitissem o fortalecimento dessa discussão em sala de aula. Como bem descreve Araújo (2016), uma das autoras citadas no quadro 02, muitos docentes acabam trazendo um discurso subscrito ao que pensa o senso comum, uma vez que não foram formados, necessariamente, para trabalhar esses temas.

Dessa forma, é estimulante a possibilidade de oferecer um aprofundamento de estudos sobre gênero e machismo dentro do universo do EMI, em uma perspectiva de interdisciplinaridade que vai além da sociologia, podendo abranger as disciplinas de linguagens, tais como português, espanhol, inglês, assim como artes e biologia, além de outras disciplinas correlatas.

Na seção seguinte apresentam-se as questões de gênero tratadas sob a ótica da sociologia, iniciando com as diversas maneiras de se construir as identidades, bem como as violências decorrentes das identidades consideradas excluídas.

2.2 QUEM É VOCÊ? – IDENTIDADES, ESTEREÓTIPOS E ESTÍGMAS

Logo na introdução de seu livro: *O mito da masculinidade*, o psicólogo Sócrates Nolasco (1993) destaca o que pretende com sua obra. Ele diz: “minha intenção é oferecer subsídios para aumentar cada vez mais o sentimento de identidade, partindo da indagação que cada indivíduo faz a si mesmo: *Quem sou eu aos meus olhos?*” (NOLASCO, 1993. p.12). Certamente em algum momento esse questionamento é ponderado, entretanto, responder a pergunta que dá título a essa seção não é tarefa simples e, sistematicamente, remete à noção de identidade. Refere-se a um tema bastante interessante de se tratar, não apenas por cientistas e pesquisadores sociais mais também pelo senso comum. Como *papo do momento* (não só deste, mas também progresso), questões de identidade estão em evidência em muitas rodas de conversa, seja na mídia escrita, falada ou em rede.

Inúmeras questões perpassam e estão relacionadas à identidade, mas de todas elas uma é consenso entre os achados teóricos clássicos e contemporâneos: o fato das identidades serem uma construção social. A despeito de sermos mulheres e homens, latino-americanos ou europeus, de sermos brasileiros, negros ou índios, nossas identidades são construídas. O meio social, a comunidade em que o indivíduo pertence os entrelaça e constrói aquilo que chamam de identidade.

Nesse sentido, Bauman (2005), faz uma correlação entre identidade e o sentimento de pertencimento. Para o autor, os indivíduos esquecem ou evitam a sua identidade a menos que seu pertencimento seja abalado e quando isso acontece o sujeito se sente deslocado, como se sua identidade estivesse ligada à noção de pertencimento.

Em uma análise temporal, Bauman (2005) fala sobre a pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade. Para ele, na pré-modernidade, pensadores

notáveis como Weber e Durkheim não se preocuparam muito com questões de identidade por não ser uma inquietação da época e como a nacionalidade era vinculada ao local do nascimento, não havia muita oportunidade para ninguém se questionar sobre sua identidade. A questão da identidade só passa a ser um tema problematizado a partir da modernidade, depois que as ações do indivíduo começam a fazer diferença e quando a identidade passou a ser uma tarefa de construção individual (BAUMAN, 2005).

Essa questão das identidades em contínua construção é importante para fugir da noção essencialista, de que a identidade é algo imutável, como uma rocha. Ao contrário, ela é flexível, conforme os caminhos percorridos pelo sujeito durante sua trajetória de vida em sociedade.

Ainda na visão de Bauman (2005), é na modernidade que havia mais confiança na sociedade, com as instituições mais duradouras e um futuro previsível, onde era possível desenhar um caminho sabendo que o objetivo poderia ser alcançado. Contudo, a pós-modernidade trouxe o que o autor chama de era “líquido-moderna”, onde há uma “liquefação das estruturas e instituições sociais. Estamos passando agora da fase sólida para a fase fluida. E os fluidos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo” (BAUMAN, p. 57).

Nesse ambiente tudo é muito momentâneo, instável, mutável e os indivíduos precisam inventar e reinventar suas identidades em cada vez menos tempo. “As identidades flutuam no ar” (Bauman, p. 19) e “*ganharam livre curso, [...] cabendo a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando seus próprios recursos e ferramentas*” (Bauman, p. 35).

Utilizando a metáfora de um quebra-cabeça, o autor tenta explicar a sua visão de identidade. Para ele a identidade seria formada por peças, como o brinquedo. Mas, diferente do objeto real, o quebra-cabeças da identidade não possui uma imagem final, às vezes faltam peças, outras vezes as peças não se encaixam perfeitamente. Bauman (2005) compara a ação de um construtor de identidades com a bricolagem de Lévi-Strauss, que constrói todo tipo de coisas com o material que você tem em mãos.

Nessa perspectiva, as identidades não são unificadas, são cada vez mais fragmentadas e multiplamente construídas. Elas são exercidas através de processos, questionamentos e contestações realizados ao longo da vida, não sendo fixa ou permanente (CARNEIRO, 2015). O estabelecimento de identidades reporta-se a tendências e conceitos em que se sobressaem as relações sociais, os

processos de comunicação e suas transformações, além de questões de caráter humanístico, ético e moral (SANTINELLO, 2011).

Construir uma identidade é, pois, caracterizar uma pessoa, ou um grupo a partir de seus percursos de vida, do seu passado, seus vínculos culturais, sempre sujeitos a transformações e mudanças, como um indivíduo singular. A identidade é uma construção social e política. Como mutável, ela permite que possamos trafegar em muitas estradas, por exemplo, em um momento temos a professora, em outro a mãe, a esposa.

Nessa acepção, como comenta Bourdieu (2001), “o mundo social é essencialista”, começando por uma concessão de identidade correlacionada a uma categoria, uma classe, um sexo, ou então uma “raça”. Na perspectiva de sociedade líquida de Bauman (2005), em que as mudanças ocorrem em alta velocidade, transformando radicalmente a experiência do ser humano, estes buscam descobrir as respostas à pergunta inicial: *quem é você (ou o que)*, com base em um equilíbrio no meio do caos do mundo moderno.

Nesse sentido, as identidades podem tornar-se um problema, podendo significar também exclusão, quando estas são caracterizadas por meio de estereótipos e/ou estigmas. Como estigma têm-se o destaque para um traço específico do indivíduo e o sujeita ao impedimento de atenção social para outros dos seus atributos, conferindo-lhes um grande descrédito. A presença desse atributo pode confirmar ou reafirmar a “normalidade” de pessoas ou grupos específicos. Amiúde, o estigma tem relação a um atributo profundamente depreciativo de um indivíduo e esses atributos são percebidos como tal por intermédio da interação social (GOFFMAN, 1988).

Estigmas fazem dos indivíduos o que Goffman (1988) chama de indivíduos desacreditados. Para entender o conceito de estigma, o autor traz outros dois conceitos em seu livro, que configuram a diferença entre a expectativa (identidade virtual) e realidade (identidade real). O primeiro conceito representa as possibilidades normativas criadas mediante a maior probabilidade de serem encontradas certas características em um indivíduo através de um dado ambiente social. Já o segundo conceito corresponde às verdadeiras características encontradas nos indivíduos. De acordo com o autor, existem três tipos de estigmas, conforme destaca:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas,

desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 1988).

Para os indivíduos que, de algum modo, são estigmatizados, surge um sentimento de não pertencimento ao grupo, de forma que emoções como medo, angústia, sentimentos de inferioridade os fazem sentir como seres humanos menos dignos que os considerados normais. A verdade é que sua qualidade estigmatizada não o torna não humano, porém, essa diferença não o permite ser, completamente, igual aos normais.

Todos podem ter estigmas e também estigmatizar os outros. Diariamente os indivíduos são confrontados por um sem número de identidades possíveis, que são desenvolvidas conforme a necessidade do sujeito na sociedade. Nas palavras de Magno (2019), a mensuração do estigma é um fenômeno social e as estruturas referidas não são estáticas e unidirecionais, mas sim moldadas pelas interações interpessoais e pelos fatores individuais.

As discriminações que os indivíduos sofrem são a resposta prática do estigma, por meio de rotulagem e estereótipos (representações) que são utilizados para limitar as pessoas quanto sua aparência física (do tipo cor de pele, roupas ou acessórios), nacionalidade e/ou comportamentais. Vale lembrar, nas palavras de Cruz; Eiterer (2019) que “representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de outras representações, enquanto velhas representações morrem”.

Nessa perspectiva, destaca-se o conceito de violência simbólica elaborado por Pierre de Bourdieu para descrever o mecanismo pelo qual se perpetuam e se impõem certos valores culturais. É um tipo de violência que se diferencia da violência física, e que ao ser praticada, legitima a cultura dominante, passando a ser naturalizada. Para Bourdieu (1998) a violência simbólica se dá na criação sucessiva de crenças no processo de socialização, que leva o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo os padrões e costumes do discurso. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. Assim, violência simbólica, para ele é o meio de exercício do poder simbólico.

É dessa forma que nos deparamos, diariamente, com piadas de loiras, de negros, sobre homossexuais ou portugueses, entre outros. Embora sejam conteúdos com objetivo humorístico (que não tem graça alguma) reforçam imagens prontas sobre esses sujeitos, ainda que sejam traços falsos, como por exemplo, a mulher não diminui o QI apenas por ter madeixas loiras. Nesse contexto, é importante refletir sobre a questão do respeito. Se a piada, a brincadeira, o comentário desrespeita alguém ou algum grupo, se desqualifica a pessoa, então esse comentário não é saudável e precisa ser evitado.

Por esse caminho, encontra-se o que se entende por estereótipos de gênero. São crenças culturais, tidas por muitos como verdades absolutas, de que os homens são mais competentes que as mulheres em uma série de atividades. Ou que determinado comportamento e características das mulheres e dos homens são singulares a cada um. Esses estereótipos se tornaram lugar-comum e foram se repetindo com o passar do tempo, resultando em paradigmas e ideias preconcebidas que são um problema na sociedade, quase sempre representando aspectos negativos.

Entretanto, as questões que envolvem estereótipos de gênero são um problema democrático, ou seja, não envolvem apenas homens e mulheres (tendo em vista a imensa multiplicidade de identidades). Homofobia, misoginia, machismo, etc. estão intrinsecamente relacionados aos estereótipos de gênero, sendo possível encontrar, por exemplo, o machismo entre mulheres¹ e entre homossexuais.

Além disso, tais problemas são inter-relacionados por sistemas sociais, econômicos e religiosos que contribuem para a manutenção e/ou consolidação desses estereótipos, no qual atributos conferidos a determinado gênero, potencializam e incentivam a violência. Por exemplo, governos que apresentam regimes políticos autoritários costumam enfraquecer e até combater duramente as lutas das minorias, ao passo que o fortalecimento das democracias contribui para atenuar hostilidades e agressões².

¹ Durante a socialização do menino, a relação estabelecida entre a menina é de objeto. Já na infância a aproximação desses dois seres é vista como uma relação de namoro, onde o sexo se opõe a qualquer outra possibilidade de contato entre ambos. Os homens crescem sem conhecer quem é *uma* mulher, mas aprendem desde cedo a identificar quem deve ser *a* mulher com a qual devem se relacionar. Nesse sentido, a responsabilidade pela formação desta visão da mulher é também da própria mulher, porque antes de conhecer quem é o pai, o menino sabe exatamente quem é a mãe. A visão que os homens partilham entre si, futuramente no âmbito público, sobre a mulher, já foi assimilada anteriormente, na observação dos pais e na identificação de como deve se comportar diante de uma mulher (NOLASCO, 1993 p. 131).

² O ideal da mulher doméstica e passiva foi sempre defendido pelos piores homens da terra, os que provocaram os recuos históricos mais espantosos. A obtusidade da mulher esteve sempre a serviço dos regimes mais negros do planeta. No entanto, observa-se um paradoxo: em todos os países em que prevalece a ideologia de que a mulher deve ser apenas mãe, é nesses mesmos lugares que ela é mãe desamparada, que as legislações não a protegem no parto e no aleitamento, que fica sozinha para criar os filhos, sem ajuda de creches, de escolas maternas, de postos de puericultura. Ao contrário, nas nações que lhe

Da mesma forma, Nolasco (1993) comenta que tanto o trabalho quanto o sistema capitalista, que trata da ideologia de consumo, reforçam e revitalizam a ideologia machista e patriarcal, reforçando também os estereótipos de gênero. Para o autor, a mulher está para a maternidade, assim como o homem está para o trabalho, este sendo definidor da marca de masculinidade. Nolasco (1993) completa que sem o trabalho “um homem não pode ser reconhecido como tal”. Saffioti (2015, p. 31) diz que na ordem patriarcal de gênero, o homem branco encontra sua segunda vantagem (ser homem e ser branco). Caso seja rico, encontra sua terceira vantagem, o que mostra que o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual.

De todo modo, as discussões sobre essas questões tão intrigantes que envolvem formação das identidades, estigmas, estereótipos e suas consequências, tais como machismos e correlatos, necessitam ser problematizadas dentro da sociedade e ainda estão longe de serem elucidadas. Muitos estudos precisam ser empreendidos. Vê-se a seguir o que a biologia pode trazer a respeito destas questões, que envolvem o machismo e que estão inseridas nos corpos, imbricadas desde o nascimento até a formação de identidades, próprias do convívio social.

2.3 DETERMINAÇÕES BIOLÓGICAS E AS CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES

A palavra *sexo*, remetendo à condição natural de macho ou fêmea, é onde os seres são distinguidos por meio de seus órgãos genitais. Sabe-se que, biologicamente, o que determina a diferença sexual é um par de cromossomos, denominados *XX* ou *XY*. Na Idade Média, de acordo com Beauvoir (2016), várias hipóteses perpetuaram a ideia de que a mulher forneceria um material passivo na formação do embrião e que a vida, a força, o movimento e a atividade estariam no princípio masculino. Aristóteles acreditava que o feto surgia a partir do encontro do sêmen com a menstruação. Hipócrates reconhecia dois tipos de sêmen, um fraco – ou feminino – e outro forte – o masculino.

Contudo, conforme comenta Saffioti (2015), quando ainda não se conhecia a participação masculina no ato da fecundação, as mulheres eram consideradas seres poderosos, mágicos, quase divinos, por serem capazes de engendrar uma nova vida, de produzir todos os nutrientes necessários ao desenvolvimento dos fetos e, ainda,

reconhecem e estimulam o direito de ser cientista, pesquisadora, física, matemática, que as leis a protegem, especificamente, amparando-a ao dar a luz e amamentar, fornecendo-lhe equipamentos coletivos que lhe permitem criar o filho (STUDART, 1974).

de fabricar internamente leite para alimentar os bebês. Elas perderam seu status, quando se tomou conhecimento da imprescindível, mesmo que efêmera, colaboração masculina no engendramento de uma nova vida.

Em 1677, encaravam-se os ovários como homólogos da glândula masculina e, apesar de terem sido descobertos os espermatozoides e verificado que eles penetravam no útero, acreditavam que o indivíduo já estava prefigurado neles. Ou seja, em todas essas hipóteses a mulher limitava-se apenas a nutrir um princípio ativo, já perfeitamente constituído previamente. Nolasco (1993) acrescenta que Pitágoras acreditava haver dois princípios organizadores do mundo: um bom, que gerou o homem e a luz e outro mau, que gerou a mulher e as trevas. Ser homem significava ser quase um deus.

Butler (2003) descreve que, em 1987, pesquisadores afirmaram terem descoberto o que eles chamavam de “gene mestre”, como se este fosse um determinante do sexo. A hipótese era de que haveria um segmento do DNA que determina o sexo masculino e que teria sido deslocado do cromossomo Y, para algum outro cromossoma e esse gene mestre seria a chave binária que dependem todas as características sexuais dimórficas. Entretanto descobriu-se que exatamente a mesma sequência considerada determinante da masculinidade estava presente no cromossoma X das mulheres.

Portanto, a evolução dos embriões é análoga, a partir de raízes idênticas. Os organismos masculinos e femininos se caracterizam pela presença de glândulas produtoras de gametas, ovários ou testículos, sendo os processos de espermatogênese e ovogênese simétricos. Butler (2003), corroborando do Beauvoir (2016) comenta que pesquisas dessa natureza, desde muito, sugere que a feminilidade é conceituada como ausência do fator que determina a masculinidade, ou na melhor das hipóteses, como presença de uma passividade que, nos homens, seria invariavelmente ativa. Ou seja, a feminilidade é por definição desqualificada como objeto de estudo e as pressuposições culturais sobre o status relativo de homens e mulheres e sobre a relação binária do gênero estruturam e orientam as pesquisas sobre a determinação sexual.

Para além de determinantes genéticos, no cotidiano do senso comum, a descoberta de uma gravidez ocasiona aos pais e a toda família uma série de expectativas quanto aquele ser que está em processo de formação, de modo que estes começam a esboçar uma possível trajetória de vida para seu herdeiro. E embora, nas palavras de Saffioti (2015), “o gênero não se reduz ao sexo, da mesma

forma como é impensável o sexo como fenômeno puramente biológico”, a revelação do sexo biológico da criança, fundamenta uma repercussão adicional àquela família e a criança é naturalmente colocada em um universo dicotômico que, já na fase intrauterina, é permeada por significados e subjetividades.

Nolasco (1993) tem uma fala bastante acurada a esse aspecto, ele diz que durante muito tempo, e ainda hoje, gênero e valor possuem uma relação bastante estreita e mesmo com todas as mudanças sociais, a diferenciação dos genitais é o ponto de partida para as expectativas de comportamento tanto para homens quanto para mulheres. Sobre os filhos se deposita uma expectativa de ação enquanto que sobre as filhas, uma de recato, dessa forma, por meios dos genitais se desenharão os contornos das subjetividades dos indivíduos.

Nessa abordagem, a famosa frase de Simone de Beauvoir (2016): *“ninguém nasce mulher, torna-se mulher”*, aparece como um fundamento de que aprendemos a sermos mulheres (e homens). O gênero é, pois, produzido socialmente, uma vez que homens e mulheres aprendem a ser o que são a partir da cultura em que estão inseridos. Nas palavras de Borges (2017); Nader (2002), considerando que o mais subjetivo dos sentimentos é produzido socialmente, o feto é moldado pelo primeiro grupo social a ele exposto, ou seja, o ambiente familiar. O elemento humano à sua volta, irá reproduzir na criança os interesses culturais do meio onde habita e reforçar as diferenças biológicas transformando-as em características psicológicas que vão influenciar o indivíduo por toda a vida.

A diferença anatômica entre os órgãos sexuais de meninos e meninas, ou seja, a diferença biológica entre os sexos são percebidas e termina por justificar as diferenças sociais e referências estruturais que são construídas para a identidade dos indivíduos. Para Bourdieu (2012), o princípio da visão social é que constrói a diferença anatômica e esta diferença socialmente construída se torna o fundamento e a caução natural da visão social que a alicerça. Os pressupostos fundamentais são de que as diferenças biológicas parecem estar na base das diferenças sociais. Na verdade, não é o biológico em si, mas sim uma construção arbitrária desse biológico que dá fundamento, aparentemente natural, às divisões sexuais estabelecidas.

Nos primeiros anos de vida, a criança precisa da sociedade para atender às suas necessidades básicas de vida e a partir dessas diferenças biológicas começa a receber as informações que vão dar origem aos hábitos de vida. É desenhado o papel social daquele indivíduo, o que também quer dizer, a formação de uma

identidade. Exemplificando o conceito de papel social, Nader; Caminoti (2014) esclarece:

“O conceito de papel social, de modo geral, assinala comportamentos contínuos de indivíduos que ocupam ou procuram ocupar, determinada posição social. É como se fosse uma peça teatral na qual os indivíduos são vistos como intérpretes que harmonizam seus gestos de acordo com um roteiro, para um público formado por outros indivíduos que julgam e avaliam seu desempenho” (NADER; CAMINOTI, 2014).

Inicia-se a construção da identidade do sujeito, a princípio uma identidade de gênero, marcada e estereotipada com cores, vestuários, objetos e comportamentos próprios do universo masculino ou feminino. Essa construção, automaticamente já separa o indivíduo, exigindo um padrão de comportamento próprio deste ou daquele gênero. Em outras palavras, essa visão essencialista encarcera, desde muito cedo, ambos os sexos em papéis polarizados.

Nesse cenário, espera-se que homens e mulheres estejam sempre representando seu papel com o qual nasceram para desempenhar, ou que os outros esperam que eles desempenhem. O papel social feminino é ser mais emotiva, calma, submissa, não questionar ordens, além de serem socializadas para desenvolverem comportamentos dóceis e apaziguadores. Ao contrário, o papel social masculino é ser corajoso, calculista, viril, em adição de serem estimulados a exercerem comportamentos agressivos e perigosos.

Para Saffioti (2015) “isto constitui a raiz de muitos fenômenos, dentre os quais se podem realçar o fato de seguros de automóveis exclusivamente dirigidos por mulheres custarem menos, porque, em geral, elas “correm menos, não usam o carro como arma e são mais prudentes”. A cultura social delinea os papéis sociais masculinos e femininos como fundamentalmente diferentes. Homens sensíveis deixam de ser verdadeiros homens e logo são considerados “afeminados”, o contrário ocorrendo com mulheres mais assertivas.

Nas construções de identidades, originárias da cultura, religião e da política, ou seja, da vida em sociedade estão às diferenças, quais sejam, gênero, raça, cor, sexualidade, etc. As identidades envolvem continuamente sistemas classificatórios, envolvendo uma oposição, acentuando as diferenças, evocando por vezes relações de poder³. Para Carneiro (2015), muitas são as marcações que estão inter-relacionadas às produções de identidades nos sujeitos e estas refletem nos

³ Há uma grande confusão entre conceitos como: igualdade, diferença, desigualdade, identidade. Habitualmente, à diferença contrapõe-se a igualdade, contudo considera-se esta concepção errônea. O par da diferença é a identidade. Já a igualdade, conceito de ordem política, faz par com a desigualdade. As identidades, como também as diferenças, são muito bem-vindas, aliás, numa sociedade multicultural, nem deveria ser de outra forma. Lamentavelmente, porém, em função de não se haver alcançado o desejável grau de democracia, há uma intolerância muito grande em relação às diferenças (SAFFIOTI, 2015).

caminhos que cada um irá percorrer, bem como no seu lugar na sociedade, resultando em novas e outras identidades.

A delimitação da diferença é cabal no processo de construção das posições de identidade e estas são produzidas por meio da marcação da diferença – a favor/contra, sagrado/profano, vegetariano/carnívoro, mulher/homem, heterossexual/homossexual (WOODWARD, 2000; BAPTISTA, 2019). Desde os primórdios, esse dualismo dirige a sociedade, muitas vezes sobrepondo um grupo em detrimento do outro. Para Castañeda (2019), “a visão essencialista dos sexos os condena a desempenhar papéis opostos e estereotipados, tão rigidamente definido que toda variação está sujeita a críticas, agressões ou zombaria”.

Não é fácil abandonar o maniqueísmo que coloca homens e mulheres em oposição. Beauvoir (2016) completa que “é um mundo classificado em uma oposição entre princípios masculinos e femininos”. Para Saffioti (2015) “[...] gênero diz respeito às representações do masculino e do feminino, a imagens construídas pela sociedade a propósito do masculino e do feminino, estando estas inter-relacionadas. Ou seja, como pensar o masculino sem evocar o feminino? Parece impossível, mesmo quando se projeta uma sociedade não ideologizada por dicotomias, por oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes”.

Nessa perspectiva, os conceitos de sexo e gênero, este advindo da cultura e sociedade enquanto que o primeiro está situado na biologia, devem ser ressaltados, porém como uma unidade, uma vez que a sexualidade biológica coexiste ao contexto social, eliminando, pois a dualidade, de forma a não gerar a dicotomia entre sexo e gênero (SAFFIOTI, 2015).

Todavia, as dicotomias que permeiam a existência humana, essa concepção de diferenças, são fundamentais para se compreender a construção das identidades. Ao passo que a diferença pode ser celebrada como fonte de diversidade e ser visualizada como algo enriquecedor, ela também pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são classificadas como “outros”, de modo que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que outro (WOODWARD, 2000).

É o que acontece, marcadamente, nas correspondências entre homem e mulher, os dois membros desses grupos não recebem peso igual. Não é de hoje que esse conceito de superioridade masculina está presente na história da humanidade. A organização social dos povos, desde as primeiras civilizações, já demonstravam essa crença nas relações de poder advindas do gênero. O patriarcado, como o

próprio nome indica, é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens. (MUSZKAT, 2018; SAFFIOTI, 2015; SILVA, 2014).

O conceito de patriarcado como categoria específica de determinado período na história da humanidade, datando de seis ou sete milênios mais recentes da história, está em constante transformação e dialoga com o conceito de gênero, uma vez que sexo e gênero estão, intimamente, incluídos no conceito de patriarcado. Entretanto, algumas feministas tem tentado extrair o conceito de patriarcado dos estudos de gênero, ao que Saffioti faz uma crítica assertiva.

Para Saffioti (2015), lidar com esta realidade em termos exclusivamente do conceito de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, “neutralizando” o esquema exploração-dominação masculina. A recusa ao patriarcado permite que este esquema reine de forma mais insidiosa, ganhando cada vez mais terreno. Mais que isso, trata-se de um desserviço, a ambas as categorias de sexo, sobretudo às mulheres.

Ao citar Hartmann (1979), Saffioti (2015) apresenta o conceito de patriarcado como “um conjunto de relações sociais que tem uma base material e no qual há relações hierárquicas entre homens, e solidariedade entre eles, que os habilitam a controlar as mulheres. Patriarcado é, pois, o sistema masculino de opressão das mulheres”.

Para a autora a base material do patriarcado não foi destruída, o que ocorre é uma contradição de interesses. Mesmo com os avanços femininos na área profissional e política, onde a mulher ocupa postos eletivos, inclusive com o maior grau de escolaridade nos dias atuais, apesar do tradicional menor acesso das mulheres à educação e os salários menores se comparados aos salários dos homens, o desejo por igualdade entre homens e mulheres é uma ambição feminina e não dos homens. Como os interesses são contraditórios não bastam que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas, políticas, religiosas etc., a natureza do patriarcado continuará a mesma.

Contudo, conforme comenta Castañeda (2019), a dominação do homem sobre a mulher não implica somente que o indivíduo do sexo masculino imponha sua vontade sobre o indivíduo do sexo feminino, mas implica uma supervalorização de certos traços e habilidades consideradas "masculinas", acima dos traços e aptidões consideradas "femininas", ou seja, supostamente, emoções, empregos, atividades familiares e sociais do homem são considerados diferentes e superiores às

atividades femininas. Deste modo, as relações patriarcais, com suas hierarquias e estruturas de poder perturbam toda a sociedade.

A este respeito, várias abordagens essencialistas trazem teorias que partem da biologia e argumentam que os homens teriam comportamentos relacionados ao machismo emanados da anatomia, como parte intrínseca da própria natureza, nas palavras de Saffioti (2015), “a anatomia é o destino”. Nolasco (1993) acrescenta que alguns modelos sociais fazem com que os homens acreditem que sua força física, definida pela massa muscular, os mantém eternamente como senhores do mundo.

Outras explicações acerca do machismo baseiam-se em fatores sociais, econômicos e culturais para afirmar que o machismo não é uma característica natural do homem, tampouco fornecido pela biologia, mas antes aprendido. São abordagens construtivistas as quais veem que o homem não nasce, mas ele é feito e o machismo é apenas um tipo da masculinidade entre outras possíveis, a partir de uma relação de poder econômico, social e político, que é transmitido de geração em geração (CASTAÑEDA, 2019).

Se a maneira de demonstrar a masculinidade nas sociedades primitivas era através de rituais de caça e de guerra, a dominação feminina, ou segregação de meninos longe dos cuidados femininos a partir de certa idade, entre outros. Nas sociedades contemporâneas os jovens não mais necessitam passar por rituais, porém uma coisa permaneceu: a submissão feminina como prova de masculinidade.

Contudo, na visão de Nolasco (1993) é perigoso pensar o machismo como ideologia exclusiva dos homens: ele está incorporado à visão de mundo tanto de homens quanto de mulheres, além de ser o suporte de uma trama política que ultrapassa os indivíduos. Ou seja, não basta ser homem para ser machista, esse tipo de comportamento é encontrado também em outros segmentos da sociedade. Mulheres podem ser machistas, homossexuais podem ser machistas.

Nesse sentido, Saffioti (2015) completa que:

“Os homens gostam de ideologias machistas, sem sequer ter noção do que seja uma ideologia. Mas eles não estão sozinhos. Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social. Desta sorte, também há um número incalculável de mulheres machistas. [...] Apresentando baixa cultura geral e ínfima capacidade crítica, a maioria das brasileiras pode ser enquadrada na categoria conservadoras, ainda separando mulheres femininas de mulheres feministas, como se estas qualidades fossem mutuamente exclusivas (SAFFIOTI, 2015. p. 34-35; 46)”.

Tais comportamentos dificultam à disseminação das ideias feministas, que, grosso modo, podem ser resumidas na igualdade para ambas as categorias de gênero. Conseqüentemente as grandes lutas que objetivaram transformações sociais benéficas foram conquistadas pelas minorias, o que poderia ter sido bem mais fácil se todas as mulheres abraçassem a causa.

Contudo, nesse universo social machista, onde o homem é considerado como o tirano e o carrasco⁴, que impede a mulher de ascender profissionalmente, ou pior, que a violenta física e psicologicamente, essa visão de um gênero opressor sobre o outro, oprimido, vem sendo substituída por uma reflexão sobre a posição dos homens nesse contexto.

A aprovação social para que os homens transformem sua agressividade em agressão, lesionam as mulheres, mas também aos próprios homens. De fato, as mulheres ainda parecem ser as mais prejudicadas, mas a muito elas perceberam isso, enquanto que os homens pouco se deram conta dos níveis e das formas de opressão a que estiveram/estão submetidos e o preço que pagam pela mutilação dos seus afetos e subjetividades. Estes não estão libertos de sofrerem com esse modelo androcêntrico de sociedade. É o que se pode perceber na próxima seção, que tratará do sofrimento imputado aos meninos durante sua existência.

2.4 COISA DE MACHO! – HOMENS SILENCIADOS PELA MASCULINIDADE TÓXICA

Enquanto ainda bebê, quando a criança não consegue se comunicar com palavras, ela chora. Ao passo que vai crescendo, quase antes de aprender a andar, os meninos ouvem a famigerada frase: *engula o choro*⁵ e são coagidos a, junto com as lágrimas, engolir sua humanidade, suas subjetividades intrínsecas de ser humano. Assim o menino enterra dentro de si o que de mais humano ele poderia expor

⁴ Durante as últimas décadas o feminismo colocou o homem no lugar daquele que oprime e limita o universo de uma mulher. As razões são diversas, mas essa posição é demasiadamente simplista para um campo de reflexão que faz brotar discussões complexas sobre as mulheres, como as referentes ao prazer, à identidade e à maternidade. [...] Olhar o homem como vilão opressor é tão patético quanto acreditar no bem e no mal. Vivemos hoje tão mergulhados em contradições sociais que nem o isolamento, a solidão ou a segregação impedirão que tais contradições façam parte da discussão sobre homem e mulher, [...], entretanto a contribuição dada pelo feminismo não beneficiou somente as mulheres, mas também os homens que estão interessados em deixar de repetir estereótipos com que não mais se identificam (NOLASCO p. 145-146).

⁵ “engolir o choro” pode consistir numa ‘amputação’, pois há emoções e sentimentos capazes de se expressar somente pelo choro. Pesquisas já demonstraram que glândulas lacrimais de homens sofrem o processo de atrofia, por desuso (SAFFIOTI, 2015).

naquele momento, o que o difere de outros seres vivos e o que o diferencia de uma cadeira ou um tapete ao chão: sua essência, seus sentimentos.

Esse pode ser considerado mais um exemplo do que o sociólogo Pierre Bourdieu destaca como violência simbólica. Nesse tipo de violência não é necessário coação física, pois o imperativo imposto na frase “engula o choro” induz o menino a se posicionar no meio social, conforme um poder simbólico, seguindo alguns critérios e padrões do discurso dominante. Tal dominação não é explícita, ao contrário, ela é camuflada e quase sempre quem a sofre, jamais percebe. Para Bourdieu (1998), “A violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la”.

Nesse contexto, a palavra dita não causa nenhum dano físico, mas tem o potencial de destruir o psicológico e os meninos (mas não apenas) sofrem continuamente a violência simbólica. Desde muito pequenos, os meninos são educados para “serem homens”, adotando um comportamento de eliminação da dor. Nada que demonstre fragilidade ou fraqueza é encorajado. É como se a parte afetiva do menino não pudesse vir à tona, nunca. O menino é então objetificado, um ser inanimado. “O envolvimento masculino dificilmente inicia os homens na direção da busca interior. Não abre portas para o encontro consigo mesmo; conseqüentemente, redonda não em um contato com o outro, mas com um objeto (NOLASCO, 1993)”.

Ora, se a mãe ou o pai - geralmente este último - considerado a figura mais importante do reduto familiar diz que o menino precisa ser forte e que homem não chora, qual de vós, quando criança, seria capaz de contestar essa verdade absoluta, vinda da figura que, provavelmente, é a maior referência em masculinidade⁶ para aquela criança?

“A exigência a que estavam submetidos os homens [...] indicavam para eles que, mesmo perante situações difíceis, não chorassem e agissem com firmeza, destemor e virilidade. Os afetos dos homens que estão dirigidos para fora da esfera familiar, são, via de regra, controlados por ela. A família é provedora e incentivadora desses afetos (NOLASCO, 1993)”.

⁶ A figura do pai, ainda mais no contexto da família nordestina, é culturalmente central, é o topo da hierarquia e é sempre ele quem toma todas as decisões. Nessa realidade regional nordestina, o homem deste lugar é aquele que não tem medo. É forte e resistente ao clima árido, tornando-se o homem viril, macho e corajoso (SILVEIRA; SOUSA, 2019); (LIRA, 2019).

A verdade é que não é fácil ser homem. E por quê? O senso comum acredita que homem não falha ou não tem o direito de falhar. Se em um grupo de homens e mulheres existir uma tarefa perigosa a ser feita, é comum o homem ser o escolhido para fazê-lo. Se for sensível é afeminado, se tiver bom gosto para se vestir ou decorar a casa, será jogado à margem da homossexualidade. Não pode chorar, pois não deve demonstrar sentimentos, “*isso não é coisa de macho*”; não necessita dividir seus problemas com ninguém, aliás, nem pode contar com alguém para resolvê-los, ele é autossuficiente.

O abraço do pai, o colo da mãe vai ficando cada vez mais distante. Envergonhado por não poder pedir ajuda o menino vai bloqueando sua humanidade e sua vida, sendo as consequências desse bloqueio sentidas por todos à sua volta.

A toxicidade das relações de gênero não afeta apenas o binômio homem x mulher, mas também as relações que se estabelecem entre os próprios homens (BAPTISTA, 2019). A masculinidade vigente em nossa sociedade exige dos meninos uma coragem extrema, que eles sejam sempre capazes de resolver seus problemas sozinhos (geralmente através do uso da violência física) além de uma virilidade ímpar, necessitando competir o tempo inteiro, por vezes colocando sua vida em risco, pra provar que é homem.

“os homens utilizam de certos artifícios para demonstrar e comprovar suas masculinidades, salientando, ainda, que a utilização desses mecanismos simbólicos atua, muitas vezes, de forma nociva aos indivíduos, estimulando um comportamento de risco” (BAPTISTA, 2019).

Nesse contexto, os homens se matam e matam aos outros. O uso da violência como linguagem perpassa a relação dos homens com os seus pares, seus filhos, as mulheres, com todos em sua volta. As mortes que envolvem homicídios e acidentes no Brasil têm homens como vítimas em 83% delas; sua expectativa de vida é sete anos a menos que as mulheres e se suicidam quatro vezes mais que estas. Algum nível de dependência alcoólica está presente em 17% deles. Quando homens/meninos sofrem abuso sexual, demoram cerca de 20 anos para conseguirem contar isso para alguém. Eles são 95% da população prisional no Brasil, em sua maioria jovens, periféricos e com ausência da figura paterna (O SILÊNCIO... 2019).

No que tange à violência sexual, embora as vítimas sejam predominantemente meninas, os garotos não estão livres desses episódios. Por vezes, os pais inclusive levam seus filhos para uma iniciação sexual precoce em bordéis, principalmente se percebem comportamentos que os mesmos consideram

“de mulherzinha”, onde eles (os pais) podem se orgulhar da autoafirmação da virilidade. Sobre isso, Nolasco (1993) comenta como deveria ser (ou não) a iniciação sexual dos meninos:

“Não existe no mundo dos homens uma iniciação feita a partir do diálogo entre eles, da troca de experiência e da orientação terna. Há sobre estas questões um silêncio profundo, um desamor e uma expectativa de ação, para aliviar o medo de que o menino não seja homossexual. O amor dificilmente é utilizado como fio condutor para a iniciação sexual dos homens, que poderiam também ter no sexo a expressão da plenitude amorosa [...]. Dessa forma, é difícil para os homens discriminarem a qualidade e a expressão de seus sentimentos quando se veem envolvidos com alguém. O que torna complicado conviver com as mulheres sem a obrigação de ‘comê-las’ e serem íntimos de seus amigos sem os desejarem sexualmente” (NOLASCO, 1993 p. 71).

Fatores relacionados à cultura, tais como a virilidade, a compreensão do fato como sendo, naturalmente, “coisa de homem”, o medo da represália social, entre outros, invisibiliza os meninos para os casos de violência sexual. Para Saffioti (2015), em um país tão machista quanto o Brasil, a violência sexual contra meninos é um segredo muito bem guardado, pois caso a vizinhança descubra, o garoto estará estigmatizado como homossexual, uma vez que foi “penetrado”, fenômeno específico da mulher. Nesse contexto, o machismo vitimiza ainda mais os meninos, ocultando ou ratificando esses acontecimentos ao invés de combatê-los.

Nolasco (1993) destaca que ser homem ficou reduzido a ser macho e qualquer comportamento que não tivesse esse estereótipo do machão podia ser considerado duvidoso. Nessa ótica, muitos estereótipos criados ao redor desse padrão de masculinidade hegemônico (e socialmente valorizado), de que homem não chora, de que são autossuficientes, entre outros, são aparentemente sinônimo de força e virilidade, quando, na verdade, é uma grande expressão de medo e vulnerabilidade.

Para Connell (2016) ainda que, numa representação hierárquica, diversas culturas sejam marcadas pelo posicionamento privilegiado de homens, os privilégios são efetivamente acompanhados de desvantagens, gerando uma masculinidade tóxica aos próprios homens. Por masculinidade tóxica, Confort (2017) destaca:

“É uma descrição estreita e repressiva da masculinidade que a designa como definida por violência, sexo, status e agressão, é o ideal cultural da masculinidade, onde a força é tudo, enquanto as emoções são uma fraqueza; sexo e brutalidade são padrões pelos quais os homens são avaliados, enquanto traços supostamente ‘femininos’ – que podem variar de vulnerabilidade emocional a simplesmente não serem hipersexuais – são os meios pelos quais seu status como ‘homem’ pode ser removido. ‘Alguns dos efeitos da masculinidade tóxica estão à supressão de sentimentos, encorajamento da violência, falta de incentivo em procurar ajuda, até coisas ainda mais graves como perpetuação e encorajamento de estupro, homofobia, misoginia e racismo’ (CONFORT, 2017)”.

Essa educação machista, recebida pelos meninos desde a infância até a adolescência, provoca a chamada alexitimia, caracterizada pela incapacidade de identificar e descrever verbalmente emoções e sentimentos em si mesmos e nos outros. A educação machista tóxica é tão intransigente e opressiva que os homens são levados a acreditar que expressar seus sentimentos, falar abertamente sobre suas dúvidas, anseios e temores os aproximaria de um ser fraco, ou seja, da mulher (ROSOSTOLATO, 2018). Para os homens, o epíteto "fêmea" soa como um insulto, o termo fêmea é pejorativo; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: "É um macho!" (BEAUVOIR, 2016).

"Nosso modelo político e familiar se funde a partir de homens autoritários, é legitimado por eles e com eles retrocede (NOLASCO, 1993)". Os meninos crescem, portanto, sob o olhar da família e da sociedade que exigem: sejam homens! Essa expectativa os reprime e leva ao modelo de homens aceito socialmente. Sendo, portanto uma educação misógina, homofóbica e sexista, o silêncio é reforçado como uma importante característica masculina, que deve ser cultivada e isso reflete nas suas questões íntimas. Os homens foram socializados de modo que devem se esconder de si mesmos e dos outros.

É este silenciamento que causa, gradativamente, todos esses transtornos psicológicos e comportamentais (ROSOSTOLATO, 2018). Seis em cada dez homens afirmam lidar com distúrbios emocionais em algum nível, tais como depressão, ansiedade, insônia, entre outros (O SILÊNCIO... 2019).

Notórios estudos situam o olhar do homem como posição de gênero e a partir de então, surge uma série de investigações que tem como objeto de problematização o homem em suas várias dimensões. Esses estudos colocam em evidência a ideia de pensar um modelo de ser homem vinculado à noção patriarcal e enfocam também várias maneiras de ser homem, que se constituem como fenômenos sociais e históricos, propondo um marco teórico-metodológico refletindo nas formas da masculinidade hegemônica (PALERMO, 2018).

Uma pesquisa nacional realizada por Instituto *PdH + Zooma Inc.* que ouviu mais de 40.000 homens e mulheres, de várias idades, raças, classes e regiões em todo o Brasil, mostra que a maioria dos homens afirma ter o pai como a principal referência em masculinidade, embora apenas um em cada dez já conversou com os pais sobre o que significa ser homem. Durante a infância e adolescência, 85% deles

aprenderam que ser homem é ser bem sucedido⁷ profissionalmente, 78% aprenderam que não devem ter comportamentos que pareçam femininos; devem ser fisicamente forte (73%); devem ser responsáveis pelo sustento financeiro da família (67%); não podem expressar emoções (60%); e devem “dar em cima” das mulheres sempre que possível (48%) (O SILÊNCIO... 2019).

Isso demonstra o quanto a pressão que os jovens sofrem com os estereótipos de gênero é prejudicial. A ideia de macho dominante, que culmina na adoção de padrões de masculinidade impostos pela sociedade afeta, psicologicamente, crianças, jovens e adultos, influenciando a vida dos homens e sua construção de caráter e personalidade.

Quantos homens vão a alguma consulta com psicólogo, ou mesmo a consultas preventivas de educação em saúde junto às unidades básicas? Baptista, (2019) afirmam que os comportamentos que promovem a saúde estão ligados à feminilidade, pois a pré-disposição para enfermidades estão vinculadas à mulher e à sua necessidade de cuidados, enquanto que comportamentos de risco para a saúde estão ligados à masculinidade.

Ao recusar comportamentos preventivos, os homens ratificam suas masculinidades, porém vão segurando tudo, engolindo o choro sem nenhum tipo de ajuda e no momento em que todos esses sentimentos explodem, porque certamente em algum momento tudo isso explode, vem à tona em forma de violência, de abuso de drogas e em outras patologias físicas e psicológicas. “Quanto mais morto afetivamente está um indivíduo, mais ele precisa dilacerar, ferir e destruir para se sentir vivo”(NOLASCO, 1993 p. 79).

Os homens precisam entender que revelar suas fraquezas os tornará mais fortes, mais amorosos, mais livres e sensíveis. Eles poderão perder o medo que tantas vezes é transformado em agressividade, contra si e contra o outro. Palermo (2018) verifica que é imprescindível abordar essas asserções sobre as diversas formas de ser homem e as masculinidades a partir de uma perspectiva de classe, assim como a partir de uma relação geral, para aquiescer uma compreensão histórica e social. É urgente combater esse silêncio doente em que os homens são protagonistas, simultaneamente, vítimas e carrascos, mas também são agentes transformadores.

⁷ Sabemos que onde não há erro ou fracasso não há crescimento e os homens aprendem desde cedo que não podem fracassar. Fernando Pessoa se questiona sobre isso no “Poema em linha reta”, onde ouve de seus amigos somente narrativas de sucesso. “Estou farto de semideuses” – diz ele (NOLASCO, p. 180).

Nesse cenário de mudança, em que os homens têm o maior potencial de transformação, todos ganham, sobretudo as mulheres, que passarão a ser respeitadas e não mais farão parte das numerosas estatísticas de violência e morte que ora existem na sociedade. De fato, se não é fácil ser homem, ainda mais difícil é ser mulher. É sobre isso que a próxima seção irá tratar, sobre como as mulheres tiveram seus direitos negados e seus corpos violentados, e como foram e são vítimas reais do machismo sancionado há tantos anos na sociedade.

2.5 “BELA, RECATADA E DO LAR” – DA VIOLAÇÃO DOS CORPOS À IN (APTIDÃO) DA MULHER PARA A VIDA PÚBLICA

A evolução social e jurídica da mulher no nosso país e no mundo caminhou a passos lentos e até hoje, no século XXI, esse percurso ainda é permeado por lutas e violência. Como objeto, a mulher transitava entre a dominação do pai ou do irmão mais velho – enquanto solteira – e a autoridade do marido, ao casar-se. O próprio ritual do casamento configura-se um ritual de passagem em que o pai leva a filha ao altar como quem está entregando a outro homem a responsabilidade que ora era sua, mas que a partir daquela data, não mais. Parte daí também, a obrigação de o pai oferecer um valor em dinheiro – o dote – ao futuro marido, ou a cultura de a família da noiva (comumente o pai) ser o responsável pela festa do casamento.

De acordo com Miranda (2011), o poder que o marido tinha (e por vezes tem) sobre a mulher era tamanho, que em algumas culturas este podia escolher o próximo marido em caso de morte ou a mulher era assassinada para continuar servindo ao marido no outro mundo. Segundo Saffioti (2015), na Índia, existia uma Lei que exigia a imolação da viúva na mesma pira em que fora cremado seu marido, e embora a dominação inglesa tenha contribuído para abolir essa aberração, o costume continuou existindo.

Até 2005, o Código Penal (Lei 2.848/1940) enquadrava os chamados “Crimes de Costumes” e extinguiu a punição (o crime deixava de existir) ao agressor caso a vítima de violência sexual se casasse com o mesmo ou com outro homem. Ou seja, a mulher era violentada e ainda corria o risco de ser obrigada a se casar com o agressor se assim ele quisesse. O casamento seria uma reparação do mal inicial, como se a violência não já fosse suficiente para essa mulher, a perpetuação da maldade seria oficializada com o matrimônio.

Outra aberração desta lei diz respeito à figura da “mulher honesta”. Araújo (2020) comenta que esse mesmo Código Penal ainda caracterizava o estupro como “ter conjunção carnal com mulher honesta”. Em outras palavras, se a vítima trabalhasse como prostituta ou tivesse vários parceiros sexuais, a pena para o agressor era menor. Felizmente, um dispositivo na Lei 11.106, de 2005, revogou esses e outros trechos desta lei⁸.

Produzido no início do século XX, em 1916, o Código Civil Brasileiro reforçava os valores tradicionais e conservadores, principalmente no que diz respeito aos poderes maritais. Exigindo normas que restringiam a capacidade da mulher para contratos e atividades, intimavam o consentimento do marido para manifestação de vontade da mulher e que não contemplavam direito ao divórcio nem a decisões familiares, pois estas eram privativas do Pátrio Poder, ou seja, da palavra do marido e pai (COELHO, 2018). Toda essa conjuntura tinha a validação da igreja, que pregava a obediência cega da mulher para com o pai, o marido e, logicamente, a religião.

Nessa ótica, a expressão que ilustra o título desta seção, “*bela, recatada e do lar*”, apesar de parecer ter sido retirada do início do século XIX, foi título de uma matéria da revista *Veja*, em abril de 2016, período em que o Brasil atravessava uma grande crise política que, aliás, perdura até os dias atuais. De acordo com Linhares (2016), a frase foi atribuída a então quase primeira dama, Marcela Temer, que, nas palavras de sua irmã, “sempre foi recatada, gosta de vestidos até os joelhos e cores claras”.

Essa expressão ilustra quanto os valores morais e conservadores são atribuídos, até os dias atuais, como mais adequados para o comportamento de uma mulher e o quanto atributos deste tipo podem contribuir para sua ascensão ou decadência. Na revista *Super Interessante*, edição de setembro de 2015, aparece uma matéria, intitulada *Como silenciamos o estupro* (HUECK, 2015), em que trata acerca do quanto o estupro é um dos crimes mais subnotificados. A figura 1, retirada desta matéria, demonstra muito bem esse dispositivo, em que a roupa é usada como justificativa para respeito ou violência contra as mulheres.

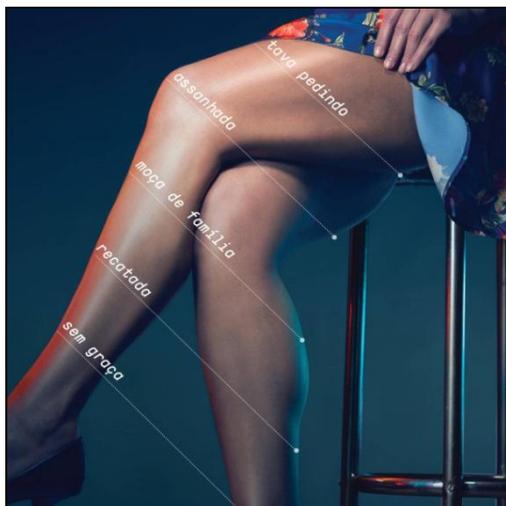
⁸ Apesar das mudanças serem bem recentes, felizmente nossa legislação no tocante a crimes sexuais é um verdadeiro modelo: prevê atendimento de saúde imediato para vítimas e ampliou, em 2009, a abrangência da punição, considerando como estupro, além da penetração vaginal, também o sexo anal, a penetração com objetos e os crimes sexuais contra homens. Além disso, em 2018 foi criado o conceito de importunação sexual, aplicado a casos que envolvem menor violência, mas que tenham natureza abusiva e sexual sem consentimento, como beijos forçados, passadas de mão. Agora, homens que se esfregam em mulheres no transporte público podem ser denunciados. Contudo, nossa legislação raramente funciona na prática, seja no aspecto criminal ou no atendimento no serviço de saúde. No papel, quem passou por abuso têm direitos, mas, na prática, não consegue sequer encontrar medicação profilática contra infecções sexualmente transmissíveis de forma gratuita, conforme diz a lei (ARAÚJO, 2020).

De acordo com a matéria, o Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública relata que todos os anos cerca de 50 mil pessoas são estupradas no Brasil, dado que, nem de longe reflete a realidade, sendo o verdadeiro número de pessoas estupradas todos os anos no Brasil mais de meio milhão. Conforme traz Araújo (2020), em 2017 foram registrados 60.018 estupros no Brasil, ou seja, 164 casos por dia, ou 1 a cada 10 minutos sendo que “a estimativa é de que apenas 10% dos casos de estupro sejam denunciados no Brasil”.

A falta de números reflete a pouca importância que se dá ao combate à violência sexual⁹. A sociedade como um todo silencia o tema. Muitas famílias não tocam no assunto por constrangimento ou medo, apesar de a maioria dos casos ocorrerem dentro de casa e ou demais membros do grupo familiar escolhem desviar os olhos e fingir que não sabem de nada (ARAÚJO, 2020).

Um agravante nestes dados é que o estupro é o único crime em que a vítima é que sente culpa e vergonha, sendo julgada junto com o criminoso e isso contribui para o silêncio das vítimas, ou seja, 90% das vítimas acabam não denunciando o crime, por medo, por vontade de esquecer, por descrédito na eficiência das leis, mas principalmente pela culpa e pela vergonha.

Figura 1 - Matéria: Como silenciamos o estupro



Fonte: Revista Super Interessante, 2015.

Nas delegacias comuns, o atendimento quase sempre constrange as vítimas, elas são recebidas com desconfiança, pouco caso e até mesmo deboche das

⁹ O termo cultura do estupro começou a ser usado nos anos 1970 e define um conjunto de comportamentos e ideias que desvalorizam a mulher e, em última instância, levam a sociedade a naturalizar a violência sexual. Começa quando ensinamos às crianças que os meninos precisam ser fortes, até mesmo agressivos, enquanto as meninas precisam ser delicadas. Toda atitude considerada como fraqueza é chamada de ‘coisa de mulherzinha’, e o feminino vira ofensa (ARAÚJO, 2020).

autoridades, com perguntas que pretendem apenas avaliar/julgá-las pelos seus comportamentos que antecederam aos crimes, com o intuito de diminuir a credibilidade ou tê-la questionada. E isso se repete não apenas entre autoridades (o promotor que desconfia, o policial que debocha, o juiz que invalida a palavra da vítima), que são pessoas com bom nível de escolaridade, mas pela sociedade em geral:

“Há uma imensa parte da população, carente de esclarecimento, educação e políticas públicas, que ainda acha que a mulher que ‘não se dá ao respeito’ merece ser estuprada, que roupa decotada pode induzir um homem a se tornar um estuproador, que muitas mulheres mentem quando dizem que sofreram abuso para prejudicar o homem ou, ainda, que ‘homem é assim mesmo’. É um pensamento arcaico, machista, retrógrado e cruel, que, infelizmente, também está presente nas nossas instituições, que deveriam defender as pessoas estuproadas, e não as acusar ou as constranger. Provavelmente por isso, na maior parte das vezes, a vítima se cala, não conta, não compartilha, e não registra queixa ou denúncia. (ARAÚJO, 2020)”

O tempo inteiro, isso acontece com mulheres vítimas de estupro. Sempre com argumentos em que pesam os valores ditos como conservadores e moralistas da sociedade, mulheres relatam como são recebidas com desconfiança quando resolvem contar suas histórias para alguém. Pessoas perguntam qual roupa ela vestia, onde ela estava; que horas eram; se estava bêbada; se já não havia ficado com o estuproador alguma vez; se deu a entender que queria fazer sexo e até se já teve muitos namorados antes. A figura 1 ilustra um pouco essa situação, uma vez que a altura da saia descreve um adjetivo que qualifica a mulher como “recatada”, “moça de família”, “sem graça”, “assanhada” ou mesmo “tava pedindo”.

Saffioti (2015) completa que se o patriarcado é demasiadamente forte em todas as instituições, a Justiça também não seria diferente. Os homens operadores do direito não poderiam trabalhar contra seus próprios privilégios e mesmo juízas, promotoras, advogadas são machistas, pois ambas as categorias de sexo respiram, comem, bebem, dormem, etc., nesta ordem patriarcal de gênero. Para Araújo (2020), vale destacar ainda, o quão difícil é comprovar um crime de estupro, uma vez que quase não há testemunhas, a investigação raramente vai adiante e a falta de provas físicas leva muitos réus a serem absolvidos.

Nesse universo, é notório o posicionamento que a mídia e a imprensa ocupam nos acontecimentos sociais na contemporaneidade, tanto protegendo quanto desmerecendo tantas lutas, travadas há séculos pelas mulheres, que combatem o machismo, o patriarcalismo e o conservadorismo, que a muito cerceiam os direitos das mulheres e as violentam. Ao anunciar uma suposta posição em que a mulher e

esposa devam colocar-se, matérias como essas, mesmo que não destaquem a violência de forma clara (como demonstra a segunda reportagem citada), corroboram para perpetuar comportamentos de discriminação e misoginia. Não é de se estranhar que causem grande repercussão, principalmente entre os setores defensores dos direitos das mulheres e a sociedade como um todo.

Ainda que o machismo tenha o potencial de prejudicar a sociedade como um todo, sendo os homens obrigados a silenciarem suas emoções durante toda a vida, é inegável que as maiores vítimas desse fenômeno são as mulheres. A dor que os homens sentem por serem silenciados está fortemente relacionada à dor que eles provocam. São as mulheres que, desde muito pequenas, correm sérios riscos de terem sua infância violentada, física e psicologicamente.

A ampla maioria das vítimas de estupros são mulheres menores de idade e nesses casos, têm pessoas íntimas (pais, padrastos, tios, vizinhos, amigos) como agressoras. O Atlas da Violência, divulgado em 2019 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mostra que, de 66.041 episódios de estupro em 2018, 71,8% foram contra crianças e adolescentes com menos de 18 anos (ARAÚJO, 2020).

Segundo dados do Ministério da Saúde (MS), entre 2011 e 2017, 85% das denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes eram contra meninas, já conforme os números do Disque 100, neste mesmo período, o total de denúncias chega a 92%. Outro dado importante, em que os dois órgãos concordam, é que a grande maioria dos agressores é do sexo masculino (CHILDHOOD, 2019). Apesar de pequena divergência nos números, o que fica evidente é o número bastante elevado e não pode jamais ser deixado de lado.

Quase todas as mulheres têm inúmeras histórias de violência para contar, e muitas dessas violências iniciam em casa, enquanto filhas e vão acompanhando gradativamente a vida das mulheres: na escola, no trabalho, e novamente em casa, agora enquanto esposas. A figura 2, retirada do Atlas da Violência 2019, realizado pelo IPEA ajuda a descrever bem isso.

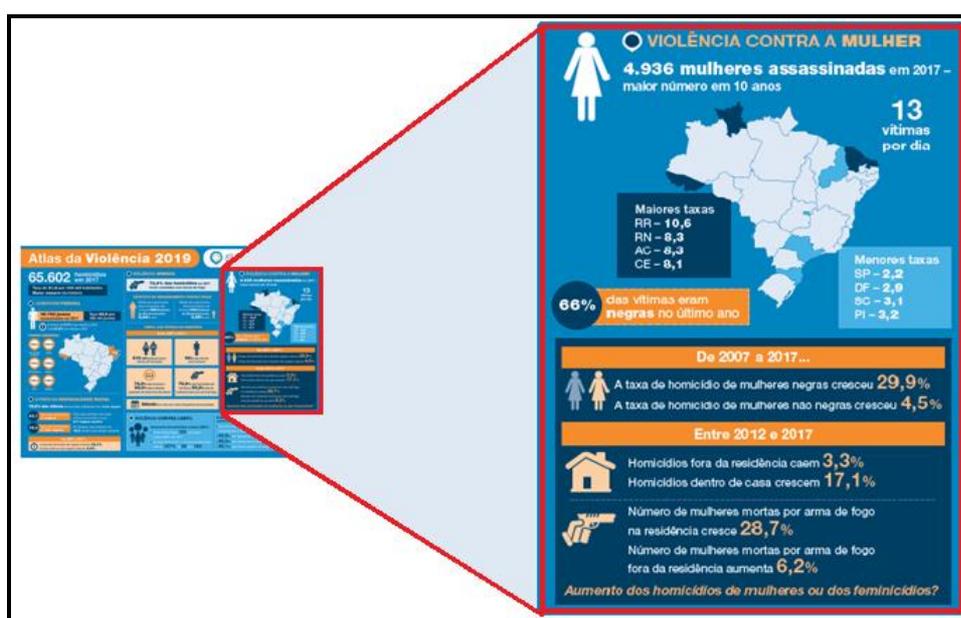
De acordo com o IPEA, em 2019, a cada 24 horas, 13 mulheres foram vítimas fatais de violência no Brasil, sendo que os homicídios dentro do domicílio tiveram um aumento de 17,1%. Um total de 4.936 mulheres que perderam a vida somente em 2017, o maior número dos últimos 10 anos. Lembrando que muitos óbitos, além de outros tipos de violência, são subnotificados, o que leva a crer que o número é muito superior a estes.

Em outras palavras, mesmo com todo o desenvolvimento alcançado pela humanidade ao longo dos séculos não foi suficiente para se alcançar a almejada igualdade entre os gêneros. Mulheres continuam sendo vítimas de violência e discriminações das formas mais variadas (FLONTINO, 2016). Embora elas representem praticamente metade da população em geral (com pequena variação para mais ou para menos), elas ainda são consideradas minorias. Talvez por serem mais frágeis fisicamente, estão mais suscetíveis a todo tipo de discriminação e como tal, sempre travaram grandes lutas para serem reconhecidas.

A começar pela educação, com as primeiras escolas de ler e escrever, erguidas pelos jesuítas aportados no Brasil à época da colônia, onde as instituições de ensino eram um espaço exclusivamente masculino, vedado à participação feminina. Era legível que a intenção da formação destinava-se apenas para a elite dos homens brancos.

Apoiados e ratificados pelas forças eclesiásticas, à mulher não era permitido estudar e aprender a ler, permanecendo exclusas do sistema escolar da colônia. Mesmo posteriormente, podiam, quando muito educar-se na catequese ou o ensinamento limitava-se a técnicas manuais e domésticas. Estavam destinadas ao lar, ao casamento e aos trabalhos domésticos, além das obrigações religiosas (CARNEIRO, 2015; SILVA, 2017). A Figura 2 destaca o índice de violência contra as mulheres no Brasil no ano de 2019.

Figura 2 - Atlas da Violência 2019



Fonte: IPEA (2019).

Portanto, a história da educação das mulheres é permeada pela imposição de forma a mantê-la subjulgada, privando-a de conhecimentos durante muito tempo, ou permitindo uma inclusão lenta e específica em conhecimentos ligados ao cuidado com as pessoas. Era educada para ser objeto e sentir-se feliz em cumprir suas obrigações, representando uma extensão do trabalho doméstico e jamais participavam da vida pública. Flontino (2016) completa que:

“No Brasil, o discurso dominante entre o final do século XIX e início do XX era o de que a mulher precisava ser “mais educada do que instruída”, o que equivale a dizer que o objetivo da educação feminina era a constituição do caráter, a formação moral, já que o destino da mulher estava vinculado ao seu papel de mãe e esposa (FLONTINO, 2016)”.

Heloneida Studart, em 1974, já descrevia essa situação em seu livro: *Mulher, objeto de cama e mesa*. A autora pergunta: “Você teria coragem de dizer que as mulheres são menos inteligentes do que os homens? É claro que sim, embora tenham nascido com o cérebro igual ao deles, contudo, esse cérebro não recebe os mesmos estímulos, sendo condicionado à ficar entorpecido e sem ação. ‘Deixa para os machos a Medicina, a Geofísica, a Astronáutica, a Matemática Pura, a Arte. Vai ser Rainha do Lar’ (STUDART, 1974)”¹⁰. Dessa forma algumas mulheres ficam mais frágeis para enfrentar a vida competitiva.

Felizmente, conforme destaca Flontino (2016), grande parte das mudanças ocorridas nesse cenário deve-se à inquietude e os questionamentos dos movimentos feministas que tem conquistado às transformações, ora de modo avassalador, ora mais lentamente. Mudanças como o maior acesso à educação, o retardo nas funções reprodutivas (merecimento dos contraceptivos) com conseqüente diminuição das famílias e o distanciamento do casamento, vão colocando a mulher também na esfera pública.

Dentre todas essas mudanças, a mais significativa delas são as transformações ocorridas na instituição escolar. O acesso das mulheres à instrução e com isso à independência econômica com todas as suas transformações menos evidentes, são fatores decisivos na diferença entre os gêneros.

Segundo Bourdieu (2012), o aumento do acesso das jovens ao ensino secundário e superior levou a uma modificação realmente importante da posição das mulheres na divisão do trabalho, tanto nas profissões mais próximas da definição tradicional de atividades femininas (ensino, assistência social, atividades

¹⁰ As mulheres podem se orgulhar de ser, hoje, maioria no ensino superior. O relatório *Education at Glance*, de 2019, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que, no Brasil, 18% dos homens entre 24 e 34 anos têm curso superior. Entre as mulheres esse índice salta para 25%.

paramédicas) como também nas profissões intelectuais ou na administração. Apesar disso, continuam vendo-se praticamente excluídas dos cargos de autoridade e de responsabilidade, sobretudo na economia, nas finanças e na política¹¹.

Nessa ótica, Silva (2017) destaca que faz parte do senso comum, o discurso sobre a inaptidão das mulheres para o raciocínio lógico e matemática¹², o que explicaria a escolha da maioria das mulheres por profissões tidas como femininas – como enfermagem – por não se considerarem aptas para os campos tecnológicos, como as engenharias. Existe quase que uma ausência de autoconfiança que se tornou inerente à identidade de gênero feminina.

“O gênero continua sendo um fator determinante na escolha dos estudos superiores, uma vez que várias pesquisas demonstram que a presença feminina varia de maneira significativa dentro das áreas do conhecimento e de seus respectivos cursos, em decorrência das supostas características estereotipadas designadas a cada gênero (FLONTINO, 2016)”.

Assim, tanto na academia quanto no mundo do trabalho as mulheres não possuem o mesmo peso. Muitas especializações nas ciências da saúde são quase que reservadas a elas, tais como a pediatria e a ginecologia e quanto mais alta a hierarquia das especialidades médicas (cirurgia, por exemplo), menor a porção de mulheres a alcançá-las. Embora seja verdade que encontramos mulheres em todos os níveis do espaço social, suas oportunidades de acesso (seus índices de representação) decrescem à medida que se atingem posições mais raras e mais elevadas (BOURDIEU, 2012).

A maior certeza da posição das mulheres no mercado de trabalho está no fato de que elas são sempre menos remuneradas que os homens, mesmo quando ocupam posições hierarquicamente semelhantes e mesmo possuindo o mesmo diploma e conhecimento técnico-científico para a função. Além disso, são mais atingidas pelo desemprego, principalmente nos períodos pós-licença, decorrentes da maternidade.

As interferências do mundo privado no mundo público têm afetado não apenas as escolhas e o desempenho profissional das mulheres, mas reforçado noções e valores como submissão, dependência econômica e emocional, inaptidão técnica e incapacidade para tomada de decisões que ainda fazem parte de um conjunto de ideias que perpetuam a dominação

¹¹ Mais um exemplo de violência simbólica, descrita por Bourdieu, no que se refere à mulher na sociedade patriarcal. Ao julgar a mulher incapaz de ocupar determinados cargos, oferecer salários mais baixos para mulheres em mesmos cargos que homens e considerar que elas devem ganhar menos porque engravidam, há um dolo simbólico que nos reflete outros campos, como o econômico.

¹² Piaget esclarece que o raciocínio só se forma com a manipulação da natureza (objetos) e as trocas sociais (cooperação) A lógica é um produto social, adquirido na disputa dos conceitos e na troca de ideias. [...] A inteligência que não é desafiada e não responde ao desafio vai ficando embrutecida e limitada. Sem conseguir alcançar o desenvolvimento que é originário das relações de produção e das trocas sociais, o QI feminino acaba sofrendo a mesma diminuição que se verifica no QI das crianças miseráveis (STUDART, 1974).

masculina e impedem a ascensão feminina no mundo do trabalho (SILVA, 2017).

Desta forma, ao considerar a escola como um espaço integrado à sociedade e que precisa promover transformações históricas, culturais, políticas e sociais, pretende-se que a mesma não mais reproduza comportamentos hegemônicos de superioridade e discriminação entre gêneros. Para tal, propõem-se o debate acentuado acerca das questões que permeiam esses temas e que possa de modo transversal, serem trabalhados para além das disciplinas específicas, unindo esforços de toda a comunidade escolar.

Por fim, de acordo com o que foi pontuado a partir da revisão de literatura, assim com no entendimento de que é um tema que precisa ser continuamente tratado nos espaços sociais, sendo a escola o ambiente ideal para a propagação desses estudos, a seção seguinte, trará uma breve discussão acerca dos movimentos políticos e pedagógicos no sentido de superar as desigualdades de gênero e promover uma formação humana integral.

2.6 O PAPEL DA ESCOLA NOS ESTUDOS DE GÊNERO E MACHISMO

Partindo do pressuposto de que o ser humano é moldado pela sociedade em que vive, ou seja, aprendem a serem humanos a partir das condutas e práticas do lugar em que estão inseridos, assim também o é a escola. Desta forma, destaca-se o caráter essencial da escola e todo seu aparato humano e pedagógico no processo de socialização do indivíduo. À vista disso, os conhecimentos transmitidos na escola, via de regra, serão o reflexo do que pensa a sociedade.

Nesse sentido, Fazenda (2008) ressalta que a estrutura dos currículos, as disciplinas de ensino, não transmite apenas um saber científico desinteressado. Ao contrário, refletem e mantêm a distribuição de poder em uma sociedade, isto é, são socialmente determinados. Sendo assim, não é surpresa que alguns educadores encontrem barreiras para transmitir um conhecimento compreensivo, que exercite verdadeiramente a democracia, a ética e a diversidade humana, tendo em vista que na sociedade brasileira (mas não apenas), a norma que se estabelece na hierarquia social, tradicionalmente, remete ao homem branco, cristão, heterossexual e de classe média.

Não obstante, a escola tem o compromisso de atuar para além dos seus muros, enquanto função social, pautada por uma pedagogia crítica que leve o educando a refletir sobre sua realidade histórica, política e social. Nesse sentido, Paulo Freire, o

grande educador mundialmente conhecido e respeitado, desde muito já se mostrava preocupado com a maneira como caminhava a educação em seu país. Já na dedicatória de *Pedagogia do oprimido*, Freire (1968) destina: “*aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam*”.

Compreendendo-se que entre esses “esfarrapados” estão várias categorias – de classe, etnia, gênero – que possuem histórico de desigualdade e discriminação ao longo dos anos, as mulheres, seguramente, sempre foram e são esfarrapadas e oprimidas ao longo de sua história. Nas palavras de Machado; Paludo; Castro (2018) esta afirmação é sustentada uma vez que as mulheres são mais mal alimentadas, conseqüentemente apresentando um nível menor de saúde, são mais vulneráveis à violência física e ao abuso sexual, são menos alfabetizadas e ganham salários menores, sofrendo mais assédio sexual no ambiente de trabalho.

Nessa lógica, Paulo Freire sempre lutou pela educação libertária dos oprimidos e pela dignidade humana, transformando a realidade pela práxis e ação reflexiva. Ele procurava combater não apenas a opressão decorrente do capitalismo e conseqüente limitação de acesso a bens materiais mais acima de tudo ele era progressista, contrariando a mentalidade conservadora. “*Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário*”. Nas palavras de Freire (2000), o educador e a educadora progressista é aquele que:

“Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 2000, p. 44)”.

E a sociedade funciona de modo dual e contraditório, com a participação do opressor e do oprimido, conforme destaca Freire (1968). Uma sociedade excludente, desigual e injusta, envolvida pelo autoritarismo e pela violência que embasam ações discriminatórias, racistas, sexistas e homofóbicas. Nesse conturbado momento político em que muitos países estão sendo governados por líderes que beiram o ditatorialismo, é também a escola (com suas políticas), dentro e fora dela, palco para várias polêmicas.

São ações e reações que se percebem também no contexto escolar uma vez que, os saberes transmitidos irão espelhar o que pensa a sociedade e mais além, o que as lideranças políticas definem como apropriado. Dificuldades dessa ordem ficaram evidentes por ocasião da aprovação da BNCC, virando tema de várias

discussões, uma vez que os termos *identidade de gênero* e *orientação sexual* foram suprimidos sob o pano de fundo de uma suposta “ideologia de gênero”. São abstrações ratificadas, entre outras coisas, pelo discurso conservador da chamada “bancada evangélica”, em sua maioria de extrema direita, que sempre vociferam falas homofóbicas e preconceituosas, em nome de deus e da família tradicional. Eles acreditam ser absurdo tratar desses temas – que ao menos eles supunham envolver sexualidade – dentro das escolas. Nas palavras do deputado Takayama (PSC-PR):

[...] a questão da opção de gênero e ideologia de gênero que estão querendo colocar goela abaixo das nossas crianças do ensino básico e ensino fundamental. Não podemos aceitar, queremos marcar presença comunicando ao presidente que 82% desse país é cristão e nós representamos as famílias. Nós não aceitamos essa questão de um menino nascer homem e querer dizer: bom, depois de um cinco, seis anos de idade já pode então escolher optar por ser uma mulher. Não existe nem base científica para alicerçar essas teorias de uma minoria que quer azucrinar com a base da família, a família brasileira (TAKAYAMA, 2017).

As consequências de discursos dessa ordem, bem como a ausência dessas temáticas para a educação das crianças e jovens brasileiros são nefastas. Os discursos políticos, sobretudo no atual cenário brasileiro, têm um viés antidemocrático, de valorização da moralidade tradicional que tem um forte ingrediente classista, racista e sexista. Validam o ódio e o desprezo às minorias naturalizando a violência onde quase tudo é resolvido “na bala”.

Silva (2020) destaca que o não uso dessas informações que cultivem o respeito ao corpo do outro e as diversidades afetará as gerações futuras como já vem ocorrendo claramente na geração presente. Permitem que as mulheres fiquem mais amendrontadas, reféns de um estupro a cada esquina, feminicídios e relações inseguras. Infelizmente, uma parcela dessas violências também é encontrada no ambiente acadêmico, onde por vezes não se tem o apoio da comunidade escolar. Docentes que não têm noção de como podem tratar desses temas e situações, uma vez que não recebem formação nesses contextos, além de se atravancarem com suas próprias convicções e ideologias.

O professor esbarra com situações para as quais não foi preparado e convive com o antagonismo de, ao mesmo tempo formar o sujeito, aquele ser individual capaz de refletir sobre sua realidade pessoal, e um cidadão do mundo, habilitado para conviver com a diversidade sem perder seus vínculos e suas raízes, completa Fazenda (2008).

Apesar do escarcéu que envolveu a BNCC, em 2017, no ano seguinte ela foi aprovada em uma perspectiva de que os discentes tenham um desenvolvimento

integral, equilibrando aspectos do aprender, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver. A principal ideia é que ocorra a progressão das aprendizagens e do desenvolvimento individual e coletivo ao longo de cada ano e etapa escolar estimulando o desenvolvimento do protagonismo do estudante, bem como seu projeto de vida.

“Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018).

Elaborada estabelecendo 10 competências gerais, como pilares que irão nortear o trabalho das escolas e dos docentes em todos os anos e componentes curriculares, ela aponta para a necessidade de os discentes serem capazes de utilizar os saberes que adquirirem para dar conta do seu dia a dia, sempre respeitando princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Ela também indica que as escolas promovam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, o físico, o emocional e o cultural, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral (RICO, [2018]).

Nesse entendimento, as competências 07, 08 e 09 estão mais envolvidas na discussão sobre questões relativas a gênero, no que concerne aos direitos humanos, discriminações e violências e como superá-las. Elas promovem ideias, pontos de vista e decisões comuns, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; a autocrítica, o cuidado com a saúde física e emocional, compreendendo a diversidade humana, assim como exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018).

Por esse ângulo, para atender às competências da BNCC, ainda que a estruturação dos currículos escolares seja fragmentada, o grande desafio da contemporaneidade é uma educação para além do saber cartesiano, é o “pensar fora da caixa”. Nas palavras de Pascal (1976) apud Morin (2011) todos os problemas fazem parte do global e é “impossível conhecer o todo, o global, sem conhecer as partes, assim como é igualmente impossível conhecer as partes sem conhecer o

todo”. Trata-se do pensamento complexo, de Morin (2002), que propõe uma nova forma de articular os saberes, um novo método de ação: um método transdisciplinar.

Para Teixeira (2018), todo e qualquer sistema de pensamento vigente, nos moldes cartesianos, deve ser ponderado e reexaminado, com o objetivo de romper a visão e prática encarcerada, direcionando e ampliando a visão de mundo de modo complexo, multifacetado, interligado e transdisciplinar, em constantes mudanças, apresentando-se com novas formas, exigências e necessidades. A transdisciplinaridade, apontada por Morin (2011), surge para responder a necessidade das novas dimensões bem como adequar-se aos desafios do mundo contemporâneo.

O autor também trata da interdisciplinaridade, podendo significar tanto, e simplesmente, que diferentes disciplinas sejam postas em volta de uma mesa, sem nada a acrescentar senão cada qual reivindicar sua soberania, quanto uma troca e cooperação, como algo orgânico. Fazenda (2008) completa que:

“Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia” (FAZENDA, 2008, p. 26).

Deste modo, a educação é feita por humanos e para humanos. Os conceitos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade precisam ser carregados de práticas e atitudes mais que definições e o cenário político, econômico e social que se apresenta em nossa sociedade é uma barreira e um grande desafio para uma ação interdisciplinar. Para Fazenda (2008) a interdisciplinaridade, convive com a diferença, com a impotência, com a hegemonia e com o poder, e dá um salto de possibilidades, agindo nas brechas. Só se tem consciência de ser interdisciplinar quando se reconhece a interdisciplinaridade nas ações e quando se conhece o que pode ser identificado. Para a autora, é a emergência de uma nova forma de pensar e agir sobre o mundo.

“No mundo atual, envolvido pelas exigências de contexto globalizante, é importante repensar as reivindicações geradoras do fenômeno interdisciplinar e suas origens, que desencadearam uma nova ordem de pensar sobre o homem, o mundo e as coisas do mundo, que se encontra em franca efervescência” (FAZENDA, 2008, p. 66).

O olhar vigilante de Ivani Fazenda nos destaca a importância de confrontar as problemáticas atuais, sendo as práticas interdisciplinares fundamentais no enfrentamento destas questões. As dificuldades de ordem político/ideológica,

vivenciadas pelas escolas no cenário atual, não podem se constituir como impedimento para as lutas por uma educação ética e democrática. Tanto no contexto social quanto pedagógico, a luta para a mudança nas relações de gênero precisa ser coletiva e quanto mais se luta, mais evidente fica a necessidade e importância dessas batalhas, não apenas no âmbito de gênero, mas em tantas outras pautas que prezam pela justiça, democracia e evolução dos seres humanos.

A esse respeito, em setembro de 2015, líderes mundiais reuniram-se na Assembleia Geral das Nações Unidas e, juntos, adotaram um plano de ação para acabar com a pobreza e lutar contra a desigualdade e injustiça, além de combater as mudanças climáticas, protegendo o planeta e garantindo que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade. Esse encontro culminou na Agenda 2030 que contém 17 objetivos (figura 3) que servem de guia para as nações atuarem nessa perspectiva, os chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Figura 3 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Dentre eles, o objetivo 05 trata da igualdade de gênero. Este prevê, entre outras coisas, acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte, adotando e fortalecendo políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU, 2015). Com isso, alguns líderes de todo o mundo começam a perceber a urgência em debater questões ambientais, políticas e sociais, decisivas para o desenvolvimento humano. E nessa perspectiva, o papel da escola é marcadamente o de instigar o debate e a mudança de atitude.

Considerando esta como primariamente um local para se formar cidadãos, é na escola que as crianças e jovens precisam praticar a tolerância, o respeito, a liberdade e a igualdade de condições para todos, conforme destaca um dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira: “a educação, dever da família e do estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB/1996).

Neste cenário, Cruz (2017) destaca que levar essas questões para dentro da escola não deveria jamais ser considerado polêmico, afinal esperar que a escola seja um espaço de respeito a todos não pode ser refutado. As discussões sobre gênero e respeito são condições fundamentais para um país livre de machismo, homofobia, misoginia e qualquer tipo de preconceito.

Aqui no Brasil, recente e surpreendentemente, foi sancionada a Lei nº 14.614/2021, que altera a LDB (Lei nº 9.394/1996), incluindo conteúdos que envolvem a prevenção da violência contra a mulher e também institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Isso prevê a inserção de temas sobre violência de gênero nos currículos escolares da Atenção Básica.

Trata-se de uma lei bem sucinta (três artigos), mas que representa um marco na prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher. O primeiro artigo aborda a alteração do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passa a vigorar esclarecendo que “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais” (BRASIL, 2021). Isto é, abrangendo também crianças e adolescentes as quais, junto com suas mães, são vítimas de violência doméstica.

O segundo artigo discorre sobre a “Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica”. Esse movimento tem como objetivo:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha); II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher; III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias; V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas; VI - promover a

igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino. (BRASIL, 2021).

Apesar das dificuldades enfrentadas, é imprescindível trazer essa discussão para o interior do ambiente escolar, abordando estas questões a partir das vivências cotidianas dos discentes dentro e fora da escola. Reafirma-se o papel da escola na quebra de preconceitos e com capacidade de transformação social. A abordagem de questões de gênero e violência combate esse problema social e promove a emancipação e a cultura de paz.

Algumas disciplinas, tais como a sociologia, marcadamente elencada para tratar dessa temática não dá conta de abordar toda a dimensão, sobretudo gerar as transformações sociais que o debate pode proporcionar. É importante envolver a disciplina sociologia, mas também outras disciplinas com potencial de proporcionar um produtivo trabalho interdisciplinar, junto aos discentes e toda a comunidade acadêmica, podendo ultrapassar os muros da escola e contribuir com o debate na sociedade como um todo. E uma vez que a escola transmite o que a sociedade contempla, é chegada a hora de a mesma dar um ponto final nestas lamentáveis páginas e escrever uma nova história, ainda que utópica, porém plausível.

O capítulo seguinte trará o método desenhado para esta pesquisa relacionando elementos que conjugam teorias e técnicas com o objetivo de se conhecer mais sobre o objeto de estudo a fim de contribuir como motivador e agente transformador deste cenário.

2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

O percurso teórico teve como ponto central, identificar o que foi produzido em termos de Teses e Dissertações a respeito do tema e que estão disponíveis na BDTD, além de trazer a contribuição de autores clássicos e contemporâneos que discutem esse tema ao longo das seções.

Com o embasamento de Bauman (2005) e Goffman (1988), além de outros autores, a seção seguinte trouxe as considerações sobre a construção social das identidades e como elas podem ser estereotipadas e estigmatizadas, tornando o indivíduo desacreditado, a depender das leituras que a sociedade faz dessas identidades o que pode culminar em discriminações e violências. Nesse sentido, os

estereótipos de gênero trazem à reflexão o que Bourdieu (1998) destaca como violência simbólica e são reforçados pela ideologia machista e patriarcal.

Em seguida, as investigações teóricas seguiram a análise das construções de identidades com base no papel social do indivíduo, onde as diferenças biológicas reforçam dicotomias e torna as identidades bastantes essencialistas. Autores como Saffioti (2015), Beauvoir (2016) e Castañeda (2019) trazem à discussão as questões que envolvem o patriarcado, e algumas explicações acerca do machismo.

A seção seguinte trouxe informações sobre o sofrimento dos meninos e homens no que diz respeito às construções de suas masculinidades que intoxica as relações interpessoais entre os gêneros e entre seus pares, pois os homens desenvolvem comportamentos de risco contra eles mesmos, tanto físicos quanto psicológicos. Em outras palavras, o sofrimento com os estereótipos de gênero afetam tanto homens quanto mulheres, sendo estas visivelmente mais prejudicadas, conforme destacou os achados teóricos.

Os abusos, os vários tipos de violências contra as mulheres, a misoginia e a desigualdade de gênero é o tema central da penúltima seção desse capítulo. Isto é, o machismo tratado pela ótica feminina. Por fim, a última seção traz o papel da escola nessa luta contra o machismo. As ideias de Paulo Freire, sempre presente nas discussões unem-se a outros autores e as políticas educacionais que podem contribuir na desconstrução dos preconceitos e comportamentos violentos.

Os resultados das leituras dessas publicações e livros forneceram subsídios importantes que contribuíram para desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa.

CAPÍTULO

3

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o desenho metodológico executado para esta pesquisa, bem como suas etapas além dos instrumentos utilizados para coleta de dados, uma descrição da instituição escolar selecionada para compor o local do estudo, assim como uma descrição do perfil daqueles que aceitaram participar como sujeitos da pesquisa. Por fim, a última seção deste capítulo discutirá acerca dos aspectos relacionados às etapas para análise e interpretação dos dados, em que foi utilizada uma abordagem voltada à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA-EXPLORATÓRIA

Sabe-se que o conhecimento científico vai além do senso comum e exige uma investigação com métodos e técnicas epistemológicas próprias. Deste modo, descrever os procedimentos metodológicos que serão adotados pelos pesquisadores faz parte do rigor exigido à produção científica e é uma questão indispensável, pois revela a estratégia metodológica utilizada em diferentes contextos e regiões.

É importante que toda pesquisa científica passe por momentos de verificação e comprovação de sua veracidade para ser validada e deve também ser amplamente divulgada. A metodologia trata, pois, das etapas que torna válida uma investigação científica e são tão diversificadas quanto os objetos dos quais ela investiga. Cada metodologia possui suas especificidades e cabe ao pesquisador reconhecer a que mais se adéqua a seu objetivo de pesquisa, identificando as fraquezas e benefícios de modo a contribuir no enriquecimento do seu estudo.

A fim de coletar e produzir informações sobre os indivíduos nos estudos dos comportamentos humanos, em torno da temática escolhida, buscou-se as experiências nas pesquisas de Moore (2015); Araújo (2016); Adams (2018) e Baptista (2019).

Considerando o escopo em que a presente pesquisa se insere, bem como a necessidade de interações sociais no local do estudo para compreensão da realidade e dos problemas advindos na questão de pesquisa, este estudo apresentou uma abordagem de cunho qualitativo. Esta abordagem visa à

compreensão dos fenômenos através da ótica dos sujeitos, expressando novos paradigmas e novos conhecimentos que envolvam aspectos do comportamento humano sob a perspectiva de gênero e machismo.

Nesse contexto, Stake (2011) relata que, na abordagem qualitativa, os investigadores descrevem experiências situacionais, não necessariamente as mais influentes ou em grandes quantidades, pois a amplitude e a totalidade da experiência estudada não são mais importantes que selecionar experiências que possam ser consideradas revelações perspicazes. Nessas abordagens, ocorre uma tentativa de obter descrições e interpretações situacionais de fenômenos para modificar as percepções das pessoas sobre esses fenômenos.

Deste modo, trazendo o *gênero* e *machismo* como objeto de estudo e partindo do pressuposto de que o comportamento humano é mais bem compreendido *in loco*, optou-se por utilizar o estudo exploratório, pois permite que a realidade seja percebida da maneira como ela se apresenta. Buscou-se conhecer a realidade a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa acerca das vivências pedagógicas que permeiam o tema no âmbito escolar, além de suas percepções.

No esforço pela participação dos indivíduos que estão inseridos na problemática levantada, Minayo (1993) enfatiza que a preocupação é menos com generalização e mais com a abrangência da compreensão do grupo social, de uma organização ou instituição, de uma representação ou de uma política. Nesse sentido, é importante que os participantes possuam as características ideais para o que se pretende investigar, claro, reconhecendo a diversidade do grupo e utilizando esta como cooperativa para o fenômeno estudado.

Para tanto, os sujeitos deste estudo, que serão mais bem apresentados adiante, neste mesmo capítulo, foram alguns docentes e uma turma de discentes do curso de nível médio integrado de eletrotécnica, visando compreender a percepção desse público acerca da temática e de que forma ocorre o ensino desses temas durante o itinerário pedagógico no EMI.

Para atender aos objetivos deste estudo, optou-se pela utilização de questionários semiestruturados, bem como implementação de um grupo operativo como instrumento de coleta de dados. Estes e outros momentos da pesquisa serão detalhados na sequência. A figura 4 apresenta um resumo das etapas da pesquisa, esquematizando o desenho metodológico deste estudo.

Figura 4 - Desenho metodológico



Fonte: A autora (2021)

Em decorrência da pandemia do Covid-19 e do isolamento social vivenciado por todos, as possibilidades de executar pesquisas *in locu* foram comprometida, exigindo esforços no sentido de conseguir realizar a coleta de dados com o mínimo possível de prejuízo. Para tanto, alguns instrumentos de coleta de dados foram adaptados a partir do uso de recursos tecnológicos e serão mais bem descritos a seguir.

3.2 DEFINIÇÃO DO UNIVERSO INVESTIGADO E DOS PARTICIPANTES

O âmbito de investigação deste estudo compreende o *Campus Pesqueira* do IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, tendo como público alvo os docentes das disciplinas sociologia, português, inglês, espanhol, artes e biologia, além de outros docentes e/ou pedagogos que se disponham em responder o questionário e que tenham como público os discentes do ensino médio, assim como os discentes de uma turma do curso médio integrado de eletrotécnica do referido campus. A seguir, serão apresentados maiores detalhes acerca desses dois universos.

3.2.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escolha da instituição para sediar este estudo se deu, principalmente, pelo fato de a pesquisadora estar inserida nesta instituição como servidora administrativa.

Ademais, conversas cotidianas com colegas de trabalho bem como com alguns discentes a respeito da temática mostra o quanto questões de gênero e machismo ainda permanecem como tabus e são pouco debatidas, embora estejamos em um ambiente acadêmico, o que facilitaria o acesso aos temas. Isto posto, o campo de pesquisa será Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE/*Campus* Pesqueira, cidade situada no agreste pernambucano, no chamado Vale do Ipojuca, distante à 215km da capital, Recife, sede do IFPE.

O *campus* Pesqueira é um dos 16 *campi* do IFPE e atualmente oferece os cursos de Edificações e Eletrotécnica, nas modalidades intergrado e subsequente, além do curso de Auxiliar Administrativo, pelo PROEJA e cursos na área de ensino superior, sendo duas Licenciaturas (Física e Matemática) e dois Bacharelados (Enfermagem e Engenharia Elétrica).

A estrutura física é antiga, mas atende de modo satisfatório as atividades acadêmicas e administrativas. Possui 06 blocos contando com banheiros para ambos os sexos, totalizando 20 banheiros; 13 salas de aula e 07 salas de coordenações de curso, 22 salas administrativas, 01 biblioteca, 24 laboratórios de práticas específicas de cada curso e também de informática, refeitório, cozinha, almoxarifado, cantina, ginásio poliesportivo, auditório com capacidade para 150 pessoas e estacionamento com 144 vagas. Recentemente um novo bloco foi construído para atender às demandas do curso de Bacharelado em Enfermagem, com uma ótima estrutura. Conta com 06 laboratórios de práticas além um centro cirúrgico experimental, 02 salas de tutoria, sala de reunião, sala dos professores, 03 salas de coordenação, secretaria, recepção, 10 gabinetes de professores para atendimentos aos discentes, 08 banheiros, copa, diretório acadêmico, sala de convivência, entre outros.

Possui um quadro administrativo formado por 168 servidores, sendo 98 docentes e 70 técnicos administrativos e aproximadamente 589 discentes da educação básica (que abrange todas as modalidades de ensino médio, incluindo o EJA), segundo dados do Educasen 2019.

3.2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste estudo foram os discentes, em sua maioria adolescentes ou adultos jovens, de ambos os sexos, matriculados no curso de eletrotécnica, da modalidade intergrado do *campus* Pesqueira e que estavam

cursando o terceiro ano (período 5) do referido curso, ocasião em que os mesmos estão concluindo as disciplinas da base comum, vivenciadas ao longo dos três primeiros anos do curso.

Nesse intervalo os discentes cursam a disciplina de sociologia nos três primeiros anos. Desse modo, é possível contar com a expertise da sociologia durante esse período, assim como com os outros componentes curriculares, proporcionando um trabalho conjunto, voltado para a interdisciplinaridade.

Como critérios de exclusão estão os discentes matriculados no curso, porém cursando outros semestres diferentes daquele selecionado para o escopo desta pesquisa, bem como aqueles que estão cursando na modalidade subsequente, por entender que esta modalidade trata-se de um curso técnico profissional não necessariamente ligado ao ensino médio naquela instituição. A participação é voluntária, e, além disso, serão excluídos também os discentes que optarem por não participarem do Grupo Operativo (GO).

Outro grupo participante deste estudo são os docentes que atuam no EMI e que lecionam as disciplinas sociologia, linguagens (português, espanhol, inglês), artes e biologia, além de outros docentes e/ou pedagogos que atuem no ensino médio e que se disponha a participar da pesquisa. A escolha dessas disciplinas se deu com o intuito de promover uma interdisciplinaridade que ultrapasse os limites da sociologia e por entender, que para esse primeiro momento, estas disciplinas seriam as que mais se adequam aos temas pesquisados.

Tanto os discentes quanto os docentes, tiveram o esclarecimento quanto aos objetivos da pesquisa e foi solicitada a anuência com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no apêndice E. No caso dos discentes menores de idade, foi necessário solicitar a assinatura do Termo de Assentimento, bem como do TCLE pelos pais ou responsáveis.

É importante salientar que, visando manter o anonimato dos sujeitos de pesquisa, as falas dos entrevistados serão referidas com a letra “E” (para estudante) seguida da numeração que corresponde à posição de resposta aos questionários, assim como a letra “D” (para docentes) igualmente seguida da numeração correspondente, a saber: E01, E02... E15... D01, D02... D12.

3.3 OS INSTRUMENTOS E A COLETA DE DADOS

Uma vez determinado o universo investigado, bem como escolhida a abordagem ideal para determinada pesquisa científica, um dos momentos cruciais desta é a coleta de dados, pois é nesse momento que o pesquisador obtém as informações de que necessita para o desenvolvimento da sua investigação. Para tanto, a escolha cuidadosa dos instrumentos definem, sobretudo, o sucesso do estudo.

Para este estudo, a coleta de dados ocorreu em 03 fases. A primeira delas a partir da utilização dos questionários semiestruturados (com perguntas abertas e fechadas) disponíveis no apêndice A e B, sendo aplicados com os discentes e docentes. Lembrando que, em virtude do cenário epidemiológico já relatado anteriormente, e de acordo com o desenho metodológico deste estudo, os questionários foram enviados digitalmente, usando a ferramentas do Google Forms.

Os questionários são um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas científicas, mas seu uso corriqueiro não diminui sua importância, alcançando um grande número de pessoas em um espaço de tempo relativamente curto. Na visão de Andrade (2009) o questionário deve possuir uma linguagem clara e objetiva, pois assim ele tem mais chance de obter taxas de respostas mais elevadas; devem possuir um vocabulário adequado ao nível de escolaridade dos respondentes, ademais as perguntas devem manter uma sequência lógica e não podem sugerir ou induzir as respostas.

A segunda fase contou com a formação do Grupo Operativo e aplicação da sequência didática (SD) sugerida como produto educacional ao término deste estudo. Grupo Operativo é um conceito extraído da psicanálise e das dinâmicas de grupo, trazido na década de 40, por Pichón-Rivière, um psiquiatra e psicanalista suíço, naturalizado argentino. Para Rivière, o grupo operativo assemelha-se ao funcionamento do grupo familiar e pode ser definido como um conjunto de pessoas reunidas e articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe, implícita ou explicitamente, uma determinada tarefa como finalidade (PINHO et al., 2019)

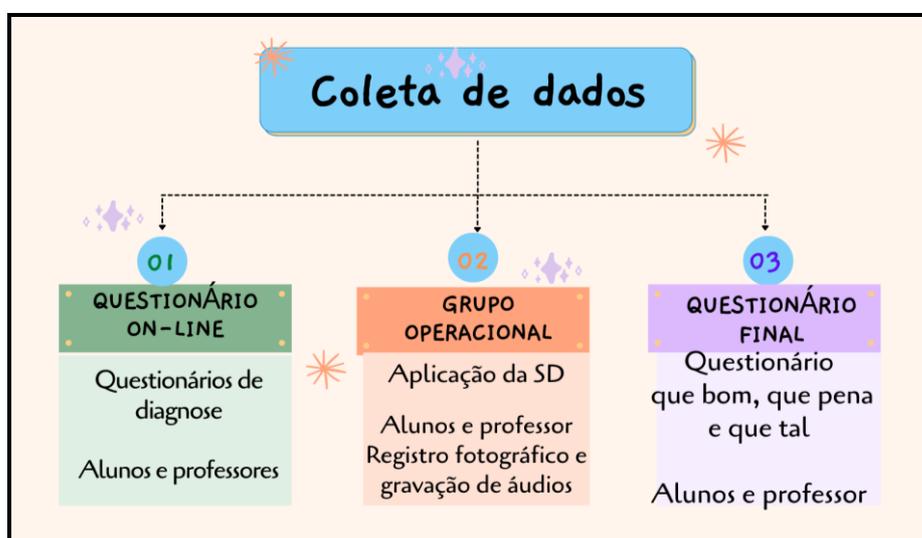
É uma técnica que possibilita troca de experiências entre os sujeitos pesquisados, por meio de uma interação, permitindo a reflexão sobre o cotidiano desses sujeitos em relação ao objeto de pesquisa além de contribuir para a transformação da realidade.

Por fim, aplicou-se um segundo questionário, disponível no apêndice D, como fase final para a recolha de dados, de modo a diagnosticar as percepções dos participantes após o desenvolvimento das atividades usando a SD.

3.3.1 COLETA DE DADOS – FASE 01

A coleta de dados, em todas as fases, ocorreu de modo remoto e presencial, conforme representação na figura 5. Para a fase 1, os discentes e docentes receberam um *link* de acesso aos questionários, que foi disponibilizado 10 dias antes do primeiro encontro, para aplicação da SD. Para os estudantes menores de 18 anos disponibilizou-se em arquivo impresso, o TCLE para os pais e/ou responsáveis onde os mesmo se comprometeram a trazerem de volta devidamente assinado.

Figura 5 – Esquemática da Coleta de Dados



Fonte: A autora (2022)

Quando acessado o *link*, o participante foi direcionado primeiramente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice E) que continha informações sobre os aspectos éticos da pesquisa, sendo preciso declarar-se de acordo com o proposto. Os estudantes menores de idade eram direcionados ao Termo de Assentimento (apêndice F). O questionário discente foi formado por 16 perguntas compondo um escopo inicial sociodemográfico juntamente com questões que envolvem o tema da pesquisa.

Já o questionário docente traz uma breve caracterização do perfil profissional do mesmo, assim como questões sociodemográficas e outras com temas pertinentes ao objetivo da pesquisa e a proposta de sequência didática. Esse questionário conta com 27 perguntas, pois há um bloco de questões que tratam especificamente da SD e que contribuiu para validação da mesma.

O bloco de questões específicas da SD possui 10 perguntas do tipo Escala Likert par, ou seja, com quatro pontos, a saber: 1 – *insuficiente*; 2- *abaixo do esperado*; 3- *dentro do esperado* e 4 – *mais que suficiente*. Esse tipo de escala oferece um feedback de modo que as respostas são extremas, sem a opção neutra, comumente utilizada em outros tipos de Escala Likert.

Os profissionais da educação foram convidados a conhecer o arquivo do tipo PDF (Formato Portátil de Documento, em tradução livre) da sequência didática e após isso respondera as dez perguntas específicas sobre a proposta. A sequência didática foi validada também na prática, durante os encontros no GO, pela professora da disciplina de Língua Portuguesa do curso de eletrotécnica, da modalidade intergrado do *campus* Pesqueira.

3.3.2 COLETA DE DADOS – FASE 02

Esta fase foi realizada em 05 encontros onde cada um deles coincidiu com uma aula sugerida conforme proposta da SD, a partir de um Grupo Operativo (GO). As reuniões aconteceram de modo presencial, nas tardes de terça-feira (com exceção do último encontro que ocorreu na segunda-feira), entre às 13h00min e às 14h30min, na sala A14 do IFPE/*Campus* Pesqueira, levando-se em conta todas as medidas de segurança epidemiológica exigidas para o ambiente escolar em decorrência da pandemia da Covid-19.

Durante os encontros contamos com a presença da docente da disciplina de Língua Portuguesa, bem como uma assistente de pesquisa e com os discentes, totalizando um grupo que variava entre 12 e 15 indivíduos. A auxiliar de pesquisa ocupou a posição de observadora, reunindo algumas informações que pudessem ter passado despercebidas, tais como reações, silêncios produtivos, expressões corporais e outras observações ligadas á comunicação não verbal. Além de colaborar na montagem das carteiras e nos equipamentos de multimídia.

Os encontros foram gravados em áudio e também em mídia fotográfica para contribuir na análise dos dados e ao final de cada encontro, a pesquisadora e auxiliar de pesquisa conversavam a respeito dos acontecimentos daquele encontro e traçavam novas e possíveis alternativas para os próximos encontros.

A discussão inicial foi a partir da exposição de conceitos que envolvem gênero e machismo, visando à reflexão sobre como cada participante vivencia ou vivenciaram esses momentos em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais.

A ideia é que os sujeitos consigam raciocinar de modo a relacionar suas opiniões com as do colega, aceitando pensamentos e ideologias diferentes das suas, em um trabalho de contribuição e ganhos mútuos, não só no ambiente pedagógico como profissional e social.

Ao final desse primeiro encontro, incorporado à SD, foi sugerido uma atividade em que os discentes responderam a um rápido questionário de evocação, disponível no apêndice C. Eles deveriam informar 05 palavras ou expressões que lhe vieram à mente a partir de dois termos indutores: *homem* e *mulher*. Desse modo, as respostas advindas do questionário também fez parte da análise dos dados.

Moore (2015) relata que estes questionários de evocação são bastante utilizados para análises de representações sociais por meio de evocações de palavras. Esse tipo de análise se baseia no pressuposto de que quanto mais rápido uma pessoa se lembra de uma palavra ou expressão a partir da palavra indutora, mais grau de importância aquilo terá para as representações sociais.

Ademais, nos encontros subsequentes, foi possível tratar da temática de modo interdisciplinar, trazendo não apenas reflexões socioculturais como também tratando de gênero e machismo em outras perspectivas, tais como a biologia, por exemplo, como ocorreu no segundo encontro, a partir da aplicação da SD.

O terceiro e quarto encontro debateu, respectivamente, a temática do machismo pela ótica dos meninos, ao trabalhar os conceitos de masculinidade tóxica a partir de um documentário e pela ótica das meninas ao trazer questões que envolvem as violências de gênero e estatísticas desse cenário.

O último encontro resultou, além das conversas, nas devolutivas dos discentes quanto a sugestões de atividades que compuseram a SD. Neste momento também ocorreu a fase 03 da coleta de dados.

3.3.3 COLETA DE DADOS – FASE 03

Esta última fase de coleta de dados compreendeu a aplicação do questionário final com os discentes e a docente (apêndice D) com perguntas abertas visando diagnosticar as percepções durante as atividades desenvolvidas, principalmente durante a aplicação da SD.

Utilizou-se um modo de respostas rápidas buscando identificar os pontos que os participantes consideram positivo e produtivo (*que bom*), daquilo que os mesmos acham que não foi satisfatório e que de algum modo deixou a desejar ou foi uma

experiência negativa (*que pena*) e ainda daquilo que os mesmos possam sugerir para melhoria das atividades (*que tal*).

3.4 A ANÁLISE DOS DADOS

A primeira fase de coleta de dados, que consistiu em um questionário de sondagem inicial, assim como alguns dados sociodemográficos, foi analisada utilizando o programa Microsoft Excel. Os dados foram tabulados a partir da construção de gráficos contribuindo para melhor visualização e discussão dos achados.

Para a segunda fase de coleta, que correspondeu aos encontros no GO, a coleta de dados ocorreu a partir do registro de áudio das falas dos indivíduos bem como a partir do registro com a câmera fotográfica do aparelho celular. As falas foram transcritas e categorizadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que de acordo com Silva, Valentim (2019) trata-se de um método bastante versátil e aplicável em diversos domínios e suportes de informação tais como: escrito, oral, icônico (sinais, grafismos, fotografias, filmes etc.), além de outros códigos semióticos (tais como músicas, objetos e comportamentos).

Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo surge como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, as fases do conteúdo se organizam em três momentos distintos: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, sendo estes a inferência e a interpretação.

Para tanto, tanto os discursos assim como as nuances destes foram captados e analisados à luz da abordagem de conteúdos, entendendo este método como um dos mais importantes para as pesquisas qualitativas, pois permite analisar as falas dos sujeitos considerando o contexto em que foram produzidas. Corroborando com o tipo de estudo exploratório, procurou-se evidenciar em categorias o que foi dito nas entrevistas e observados pela pesquisadora servindo assim, de subsídio para o adequado andamento do estudo.

A terceira fase da coleta de dados, que consistiu na aplicação do questionário final durante o encontro 05 do GO, foi analisada a partir de Bardin (2011) com suas considerações acerca da análise de conteúdo. As respostas do questionário foram categorizadas e acrescentou valiosas impressões qualitativas dos participantes, uma

vez que tornou possível ouvir a opinião dos mesmos sobre ponderações positivas, negativas e sugestões de melhoria para o estudo e principalmente para a SD.

De posse dos dados coletados durante as três fases, através dos questionários e do GO, buscou-se aperfeiçoar a proposta da SD de modo que esta possa fazer parte do núcleo complementar dos currículos dos cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio. Essa proposta constituiu o produto educacional podendo ser disponibilizado em toda a rede de Educação Federal e Tecnológica bem como nas redes estaduais de ensino médio profissional.

O capítulo 4, que trata da discussão dos resultados, conferindo voz aos sujeitos da pesquisa e corroborando com muitos dos achados teóricos.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES – OS ACHADOS PRÁTICOS

Este capítulo traz a análise e discussão dos achados coletados por meio das respostas aos questionários, bem como a partir dos encontros no Grupo Operativo durante a aplicação da sequência didática. Esse é o momento que se busca atender aos objetivos da pesquisa com base na análise de conteúdo de Bardin (2011).

4.1 REAÇÕES E DECIFRAÇÕES AOS QUESTIONÁRIOS

Em conformidade com o que foi especificado na parte introdutória desta pesquisa, o objetivo central envolve o fortalecimento do aprendizado interdisciplinar acerca do machismo e suas consequências, a partir da aplicação de uma sequência didática (SD) que possa desenvolver as potencialidades do aluno do EMI em uma formação humana e integral.

O método utilizado, já descrito em detalhes no capítulo 3, contou com mais de um instrumento de coleta, sendo um destes a ferramenta questionário. Com este instrumento foi possível investigar um tanto a respeito de como ocorrem os estudos deste tema no ensino médio integrado, bem como compreender um pouco quanto à percepção dos discentes e docentes a respeito do objeto de estudo, o que contribuiu sobremaneira para atingir os objetivos almejados.

4.1.1 PERFIL DOS MEMBROS ENTREVISTADOS

O questionário discente foi aplicado a um total de 23 estudantes do curso médio integrado à eletrotécnica no IFPE/*Campus Pesqueira* enquanto que o questionário docente foi aplicado a 18 profissionais da educação entre docentes e/ou pedagogos. As primeiras 06 perguntas de ambos os questionários dizem respeito a informações sociais corriqueiras que vão desde idade e sexo (características biológicas) até orientação sexual e religião. Para o bloco de perguntas específicas da SD, obtivemos um total de 15 respostas entre os educadores.

A primeira questão aplicada revelou que a faixa etária dentre os estudantes não era tão homogênea (variando entre 16 e 22 anos de idade) quanto se espera em uma turma de ensino médio, onde a maioria dos discentes é adolescentes menores de idade. Quase metade (47,81%) dos entrevistados era maiores de 18 anos, enquanto que 52,2% necessitaram preencher o Termo de Assentimento, por serem menores de 18 anos, conforme pode ser conferido na Tabela 1.

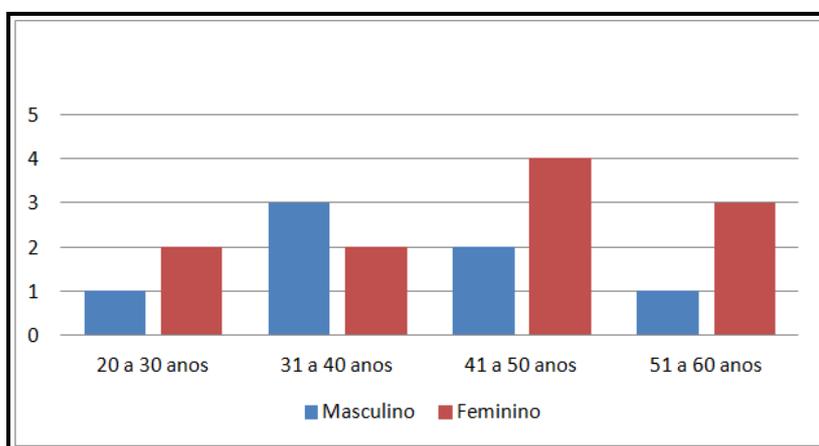
Tabela 1 – Faixa etária dos estudantes entrevistados

Idade (em anos)	Estudantes	% (Percentual)
16	06	26,1
17	06	26,1
18	07	30,43
19	03	13,04
22	01	4,34
Total	23	100

Fonte: A autora (2022)

Entre os profissionais da educação entrevistados, as idades se revelaram também bastante heterogêneas, variando de 26 a 58 anos. O Gráfico 1 mostra os dados por faixa de idade e também por gênero, nesse seguimento. Do total de docentes entrevistados, onze são do sexo feminino e sete são do sexo masculino.

Gráfico 1 – Faixa de idade e distribuição por gênero entre os docentes



Fonte: A autora (2022)

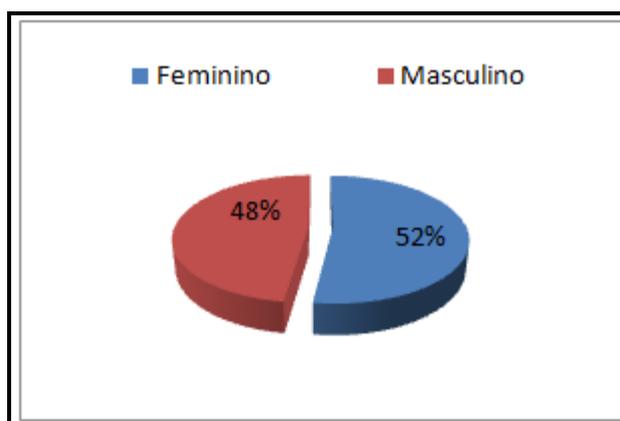
Em todas as faixas etárias, exceto dos 31 aos 40 anos de idade, as profissionais do sexo feminino superam os homens na profissão. Esse dado confirma a docência como um ofício considerado feminino pela sociedade (ARAÚJO, 2020).

Se antes, no século XIX, o magistério era uma profissão ocupada majoritariamente por homens, Pavan (2017) relata que o sistema capitalista passou a demandar do Estado uma educação básica e qualificação da força de trabalho. Nesse sentido, as mulheres foram encorajadas a entrar na profissão a partir de discursos que caracterizavam a atividade docente como essencialmente feminina, em razão da natural construção social da maternidade.

“[...] na medida em que o magistério foi se popularizando entre as mulheres, os processos de urbanização e industrialização abriram novas possibilidades de trabalho, com melhores remunerações aos homens, e estes foram se retirando da docência e migrando para outras carreiras que lhes pareciam mais vantajosas. Com possibilidades de exercer outras atividades dotadas de melhor remuneração, a docência passou a ser considerada uma profissão inadequada para os homens. Em 1890 as mulheres já formavam a maioria da força de trabalho da educação primária (PAVAN, 2017. p. 38)”.

De fato, o que se vê na prática, principalmente nos primeiros anos da educação é a escassez de profissionais do sexo masculino, principalmente à frente de turmas infantis. É provável que seja um dos poucos momentos em que os homens sofrem preconceito em uma atividade profissional apenas por ser homem.

Gráfico 2 – Sexo (características biológicas) – Discentes

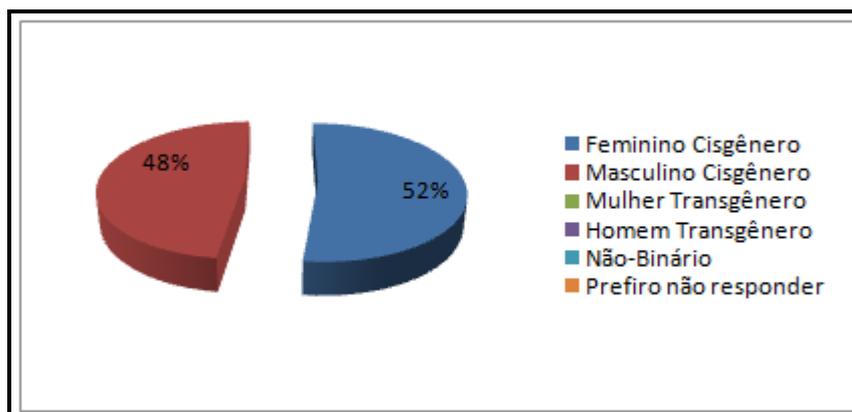


Fonte: A autora (2022)

Verdadeiramente, a regra que parece reger o sistema capitalista bem como a divisão do trabalho é a mesma da sociedade patriarcal, da separação em trabalho de homem e trabalho de mulher. Para elas, façam o que fizerem sempre terão sua força de trabalho reconhecida menos qualificada que a dos homens. Desse

modo, ocupam cargos hierarquicamente menores, com salários menores e pouco reconhecimento, sem falar nas violências em que as mesmas estão mais vulneráveis no ambiente de trabalho. Ainda segundo Pavan (2017) a percepção da genitália prevalece na oposição estrutural de interesses dos homens e das mulheres e da categorização bissexuada pela qual os sujeitos passam.

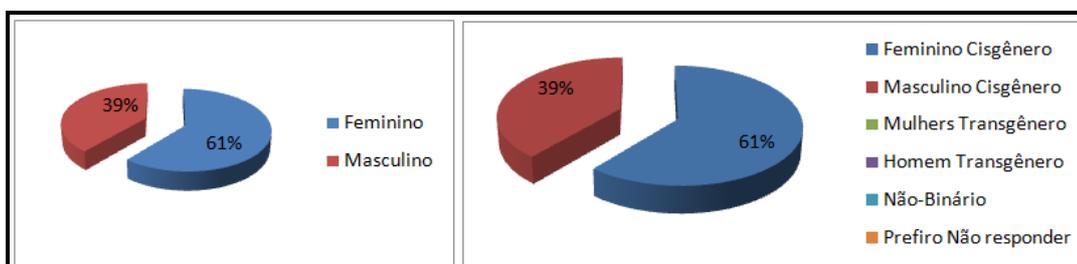
Gráfico 3 – Identidade de Gênero – Discentes



Fonte: A autora (2022)

No que dizem respeito às características biológicas de sexo, corroborando com a identidade de gênero, embora ainda haja certa confusão entre gênero, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, entre outros, conforme destaca Araújo (2016), os Gráficos 2 e 3 mostram 100% de consonância entre os jovens entrevistados. Assim dizendo, todos que se declararam com características biológicas de sexo masculino ou feminino estavam de acordo com sua identidade de gênero. O mesmo ocorre no âmbito dos docentes entrevistados, podendo ser verificado no Gráfico 4, onde sexo biológico corresponde a identidade de gênero.

Gráfico 4 – Sexo (características biológicas) e Identidade de Gênero – Docentes

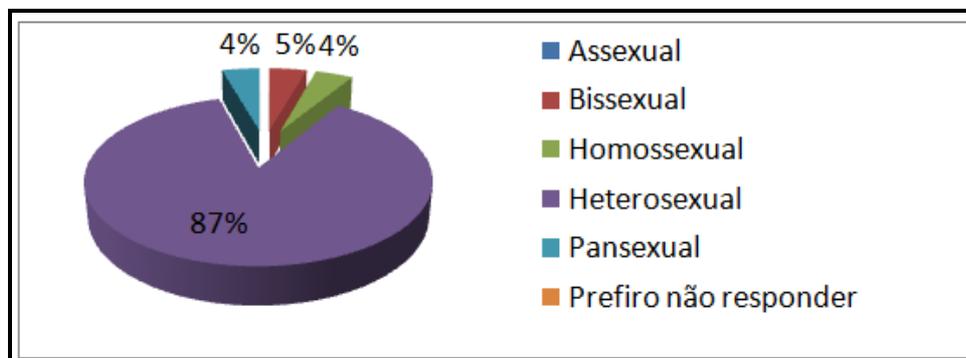


Fonte: A autora (2022)

Quanto à orientação sexual, 87% dos estudantes se declararam heterossexuais, enquanto que as outras orientações citadas tiveram apenas uma

resposta para cada item, representando um percentual de 4,33% cada um deles, a saber: bissexual, homossexual e pansexual, conforme destaca o Gráfico 5. Dentro do seguimento docente, 100% dos entrevistados declararam ser heterossexuais.

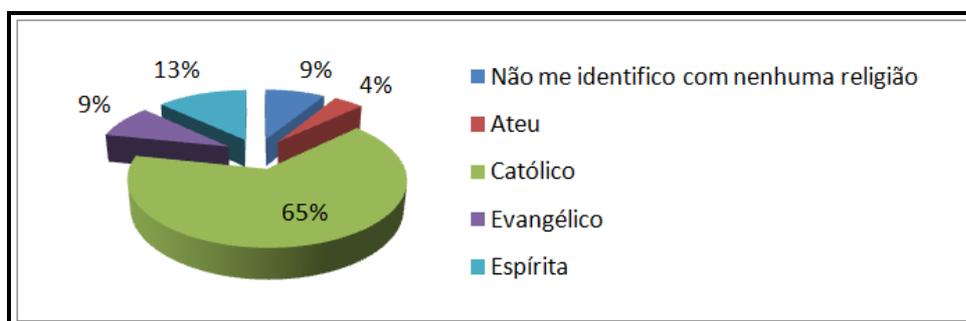
Gráfico 5 – Orientação Sexual – Discentes



Fonte: A autora (2022)

Em relação à doutrina espiritual que os discentes entrevistados mais se identificam, o Gráfico 6 demonstra que a grande maioria (65%) se manifestou como católico/católica, configurando um total de 15 estudantes dos 23 entrevistados; em seguida aparece a designação espírita, com 3 discentes (13%); aqueles que se declararam como não identificados com nenhuma doutrina religiosa, bem como os declarados evangélicos/evangélicas aparecem equilibrados com 9%, sendo 2 respostas cada seguimento e por fim, um estudante se declarou como ateu/ateia, o que representa 4% do total de entrevistados.

Gráfico 6 – Religião ou doutrina que você pertence ou mais se identifica – Discente



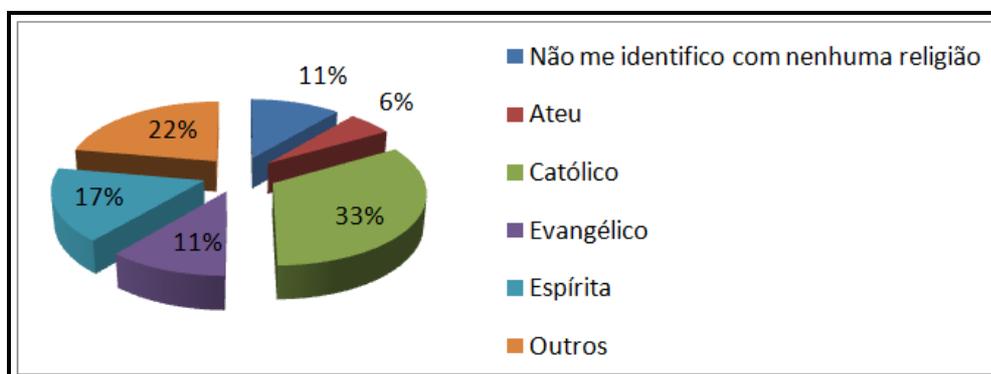
Fonte: A autora (2022)

Entre os docentes, conforme verificado no Gráfico 7, os seguimentos religiosos que surgiram corroboraram, em parte, com os discentes uma vez que um docente se declarou como ateu/ateia, correspondendo a 11% do total entrevistado; duas (11%) respostas foram descritas para o designativo evangélico, o mesmo ocorrendo com

aqueles que não se identificam com nenhuma doutrina, representando igualmente 11% dos docentes que responderam ao questionário; 17% dos profissionais informaram seguirem o espiritismo, apresentando um valor absoluto de três indivíduos.

Por último, três docentes colocaram a opção “outros”, entretanto essa classificação, de acordo com as respostas identificadas, demonstrando que eles mantêm uma crença espiritual de forma que na opção foram citados: *cristão, cristão não denominacional e sou católica em minhas práticas, mas me identifico com o espiritismo*.

Gráfico 7 – Religião ou doutrina que você pertence ou mais se identifica – Docente



Fonte: A autora (2022)

Nessa perspectiva, é importante entender a qual seguimento religioso os entrevistados pertencem (ou não pertencem a nenhum), na tentativa de analisar as narrativas e confrontá-las com suas crenças, já que embora o Estado seja considerado laico a partir da Constituição Federal de 1988, o que ocorre na prática é o discurso fundamentalista religioso, conforme coloca Araújo (2016). Sendo assim, as crenças individuais dificultam e podem até impossibilitar, dentro da escola (e fora dela), a imersão nesses temas que envolvem gênero, machismo e correlatos. A autora comenta ainda que:

“A escola não pode e não deve interferir nas questões relacionadas ao sagrado, precisa, portanto, reconhecer que religiosidade é uma questão de foro íntimo. Se acaso decide por fazer a abordagem religiosa, deve fazê-lo trazendo à baila as variadas religiões. Quando se pretende tratar as sexualidades na escola e se tem crenças fundamentalistas, tal prática se torna quase impossível, porque, mesmo que o discurso politicamente correto seja praticado, ele quase nunca é convincente” (ARAÚJO, 2016 p. 70).

Nesse sentido, é importante destacar a fala de Almeida (2015, p. 20) que “as mulheres de todas as esferas sociais chegam ao século XIX sob uma ordem

patriarcal consolidada e legitimada pela religião cristã, que valorizava a subordinação da mulher ao pai e ao marido e sua dependência dessas figuras”.

Na atualidade, graças aos movimentos feministas (do passado e do agora) a ordem patriarcal vai lentamente se modificando. A expansão das plataformas digitais tornou o ativismo feminista mais abrangente, atingindo um número maior de mulheres (e homens). Nessa ótica, o fato da militância feminista na contemporaneidade ter ganhado outra roupagem pode ser considerado como uma nova onda feminista, onde o ativismo é digital, travado no ambiente virtual dos sites, blogs e redes sociais.

E neste universo os movimentos feministas possuem um espaço fecundo para os avanços na tomada de consciência das mulheres quanto à redefinição dos papéis sociais que elas ocupam, combatendo a ordem patriarcal, ainda muito presente na sociedade, e lutando contra todos os tipos de violência que partem das diferenças entre os gêneros.

De fato, a mudança é evidente e pode ser verificada nos discursos dos jovens entrevistados, como esses destacados abaixo. Inclusive uma jovem coloca como sugestão aos encontros da sequência didática muito do mundo virtual em que eles estão intimamente inseridos:

E10: *Que tal expandir o projeto para outras escolas e turmas mais novas? Compartilhar um post nas redes sociais/criar uma conta nas redes sociais conscientizando sobre o assunto.*

E21: *Precisamos quebrar esse tabu¹³ que só o homem pode e só o homem consegue, já evoluímos muito, mas ainda precisamos evoluir muito mais.*

Nesse sentido, o ativismo digital é um caminho extremamente importante uma vez que consegue atingir um sem-número de pessoas. Recentemente, o Instituto Liberta lançou um movimento denominado *#AgoraVcSabe*. A ideia é dar visibilidade para um grave problema que é o abuso sexual contra crianças e adolescentes rompendo o silêncio a partir de uma passeata digital.

O conceito “passeata” surpreende quando se imagina um movimento real, nas ruas, ocorrer na modalidade digital. Entretanto, a ideia é muito interessante e foi posta em prática no dia 18 de maio deste ano, consistindo em vídeos gravados por homens e mulheres que já foram vítimas de violência sexual na infância e/ou

¹³ Neste relato a estudante fez uma referência à página *Quebrando o Tabu*. O *Quebrando o Tabu* é uma marca de mídia multiplataforma especializada em Direitos Humanos, surgiu como página de divulgação do documentário de mesmo nome de Fernando Grostein, em 2011. Possui mais de 12 milhões de seguidores nas redes sociais e 900 milhões de horas assistidas em seus vídeos no ano de 2018.

adolescência. Aqueles interessados em participar da passeata precisava declarar que era maior de 18 anos, ler e aceitar os termos de uso da imagem e posteriormente gravar o vídeo.

Desse modo, a passeata digital consistiu em um vídeo, compartilhado no site da campanha, com as imagens e voz de todas as pessoas repetindo a mesma frase e ao mesmo tempo: *“violência sexual contra crianças e adolescentes é uma realidade. Eu fui vítima e agora você sabe”*. Mais de 2.000 pessoas participaram do evento e a passeata virtual teve 2 horas de duração. O objetivo principal é não mais se calar e lutar contra esse tipo de violência que sem dúvida tem uma raiz no machismo, na perpetuação do poder do macho sobre uma vítima vulnerável, já que a maioria dos crimes é cometido por homens e contra vítimas do sexo feminino.

Nessa perspectiva, o bacana de atuar com adolescentes na escola é o engajamento deles nessa nova modalidade de ativismo. Baptista (2019) completa que no âmbito educacional essa propagação de movimentos de luta pela igualdade e de reconhecimento da diversidade tem ganhado cada vez mais visibilidade. Então quando se associa o engajamento adolescente, as mídias sociais e esses temas a expectativa é que seja uma colheita abundante.

4.1.2 DIZERES SOBRE O MACHISMO E OS ESTUDOS A RESPEITO DESSE TEMA

Ao serem questionados sobre o que entendem por machismo, tanto os discentes quanto os docentes têm uma noção muito clara sobre o tema. Os estudantes são capazes de reconhecerem as desigualdades decorrentes do gênero e suas percepções envolvem muito as medidas de comparação entre os dois gêneros, onde sempre o gênero masculino apresenta-se como superior e opressor ao feminino, conforme destaca os seguintes relatos de dois discentes:

E02: *É um tipo de preconceito que se opõe a igualdade de direitos entre os dois gêneros, favorecendo apenas o gênero masculino e rebaixando o feminino;*

E19: Quando o homem se sente no dever de tratar as mulheres com atitudes de inferiorizam elas e não como elas devem ser tratadas.

Entre os docentes, um relato vale destaque em virtude de ressaltar a superioridade de homens cisgêneros, como se o machismo estivesse ligado à orientação sexual, especificamente à heterossexualidade, o que, aliás, reforça a

ideia de heteronormatividade. Ainda é muito comum essa confusão em relação à conceitos que envolve as questões de gênero e à vista disso, o entendimento do machismo como a superioridade de homens cisgêneros, o reduz a um comportamento individual quando na verdade é, além de tudo, estrutural. Vejamos:

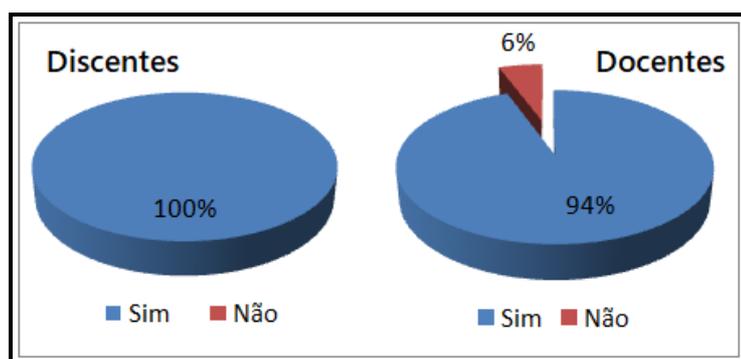
D18: Considero-o como uma forma de preconceito em que exalta uma suposta superioridade dos homens cisgêneros sobre qualquer outro gênero. Comportamento preconceituoso baseado na figura do pai como superior (patriarcado) que se estende às questões culturais, sociais e econômicas.

Nessa perspectiva, entender que o machismo é próprio de um indivíduo ou de outro (homem cisgênero, por exemplo), nega que o machismo além de individual e interpessoal é também estrutural, com um sem-número de crenças e de atitudes machistas. Ademais, a orientação sexual e o próprio gênero não são parâmetros suficientes para eximir um grupo ou indivíduo de ser machista. Vale destacar que o machismo também está entre outras orientações sexuais e entre as mulheres que permanecem inundadas por essa cultura machista, inclusive o replicando.

Rico; Accorsi, (2021) destaca o patriarcado como admissível de uma hierarquia entre os homens e mulheres, entre dois homens e também entre duas mulheres. Em outras palavras, as próprias mulheres nem se dão conta de que estão reproduzindo esses discursos e atitudes que legitimam o machismo e maltrata a todos.

Quando questionados sobre o machismo estar ligado a comportamentos violentos, 100% dos discentes entrevistados responderam que acham que o machismo pode, sim, contribuir para comportamentos violentos, enquanto que 94% dos docentes responderam sim para esse questionamento, um profissional da educação respondeu que não, totalizando 6%, conforme pode ser observado no Gráfico 8. Contudo, observou-se que na pergunta seguinte a profissional respondeu que já presenciou violência que possa estar relacionada ao machismo.

Gráfico 8 – Você acha que o machismo pode contribuir para comportamentos violentos?

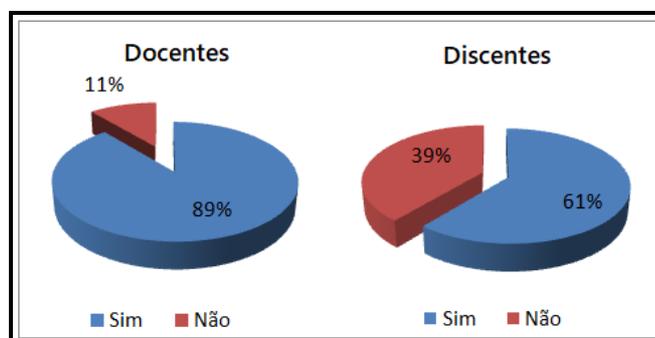


Fonte: A autora (2022)

Por certo, se já testemunhou esse tipo de comportamento acreditando que pode estar relacionado ao machismo seria contraditório dizer que não acha que o machismo pode contribuir para comportamentos violentos.

A pergunta seguinte, conforme exposto anteriormente, questiona se o entrevistado já presenciou algum tipo de comportamento violento, acreditando que possa estar relacionado com o machismo. Dos discentes entrevistados, 61% disseram já ter presenciado violências tendo o machismo como agente motivador. Entre os docentes entrevistados esse número sobe para 89%, conforme verificado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Presenciou algum comportamento violento que pode estar relacionados ao machismo?



Fonte: A autora (2022)

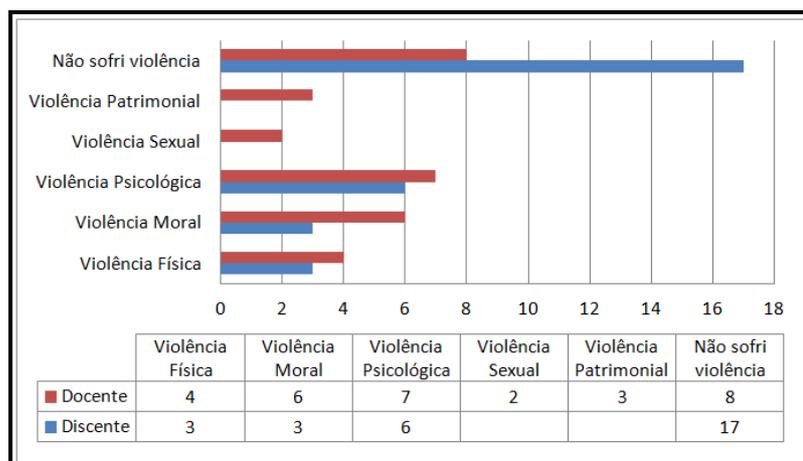
Contudo, diante das respostas dos entrevistados, podemos compreender que se encontra distante da realidade, influenciada pelo conceito de violência que os discentes possam ter e/ou considerar como comportamento violento. Essa análise pode ser feita à luz da violência simbólica, de Pierre de Bourdieu, e de como os indivíduos a percebem, ou seja, como esse tipo de violência é produzido e interpretado. Para Belani (2018) é uma violência que oculta poderes e que estão na ordem dos símbolos, potencializando também uma dominação simbólica.

Além das violências palpáveis, é possível que os indivíduos testemunhem alguma cena de violência mas as desconsiderem como tal. Aquele tipo de violência que pode acontecer em tom de brincadeira, mas que também pode representar muito mais que isso. Tiburi (2015, p. 75) completa que a violência é experimentada, ocasionada e sofrida, no dia a dia das pessoas, dos mais diversos modos. Na prática, ela é comum e partilhada, ou seja, é algo banal. O que chamamos de “violência simbólica” está entre nós, entrelaçada de modo perigoso com a violência física.

Em outras palavras, se não houve ato de violência explícita (geralmente física) é mais difícil entender determinados processos como comportamentos violentos. É importante destacar que a violência não necessariamente precisa ser nitidamente exposta para ser categorizada como tal, contudo é preciso que os indivíduos a compreendam.

Diferente das violências simbólicas, em relação aos tipos de violência mais conhecidos, o próximo questionamento diz respeito à possibilidade de os entrevistados terem sofrido algum tipo de violência. Dezesete discentes entrevistados (74%), afirmaram nunca ter sofrido nenhum tipo de violência enquanto que os que sofreram violência física e moral representam 13% dos entrevistados para cada categoria (três discentes em cada uma delas) e outros seis discentes (26%) afirmaram ter sofrido violência psicológica, conforme pode ser verificado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Sofreu algum tipo de violência por ser homem ou ser mulher?



Fonte: A autora (2022)

No seguimento docente, o cenário apresenta-se um pouco diferente. O número de docentes que afirmaram nunca ter sofrido nenhum tipo de violência caiu para 44,4% (8 entrevistados), e surge também aqueles que afirmaram ter sofrido violência sexual com 11,1% e patrimonial apresentando valor percentual de 16,7%. Vale ressaltar que para essa pergunta é possível mais de uma resposta, isto significa que é possível que a mesma pessoa tenha sofrido mais de um tipo de violência.

Em relação à violência patrimonial, o fato de não ter havido nenhuma resposta afirmativa entre o seguimento discente, sugere-se ser decorrente do público entrevistado nesse momento da pesquisa, o qual é composto por adolescentes e

adultos jovens que moram com seus pais e, portanto não têm um relacionamento consistente em que pudesse ter havido algum dano ao patrimônio.

Já no que concerne à violência sexual, um dado marcante a ser observado, uma vez que se percebe igualmente como nenhuma resposta afirmativa de ter sofrido esse tipo de violência entre os jovens, é que, além de ser uma pequena amostra de entrevistas, possivelmente, não reflete a realidade do nosso país.

Há um constrangimento e um tabu quando se trata de casos que envolvem violência sexual e muitas estatísticas, mesmo dentro das instituições que pesquisam ou que geram dados sobre esse tipo de violência, não conseguem exibir os números reais desses casos. A esse respeito, Araújo (2020) destaca:

“A falta de números é o reflexo da pouca importância que se dá ao combate à violência sexual. Entretanto, a culpa para esse descaso não é apenas das autoridades, mas se explica também pelo silêncio de toda a sociedade em torno do tema. As famílias não tocam no assunto por constrangimento ou receio, apesar de a maior parte dos casos ocorrerem dentro de casa. Mesmo assim, os demais membros do núcleo familiar preferem desviar os olhos e fingir que não sabem de nada (ARAÚJO, 2020. p. 33)”.

Nessa perspectiva, a violência sexual é um conteúdo que ao invés de ser evitado necessita ser discutido de forma que, tanto a família quanto a escola tem o dever de trabalhar esses temas. Infelizmente, a perpetração de violências, principalmente contra a mulher, está diretamente envolvida nas relações de gênero que envolve a sociedade machista e patriarcal em que vivemos.

No que se refere à violência psicológica entre os docentes, 38,9% dos entrevistados afirmaram ter sofrido esse tipo de violência enquanto que 33,3% relataram ter sofrido violência do tipo moral. Quanto à violência física, o número cai para 22,2% dos docentes submetidos ao questionário.

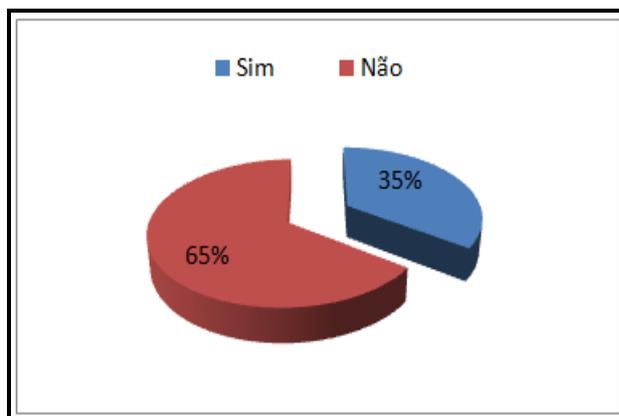
Deste modo, as muitas violências, simbólicas ou não, sempre são um bom motivo para se trabalhar essas questões nas escolas. Desse modo, apesar de parecer clichê, o machismo (ou a sociedade machista) deve ser continuamente debatido, principalmente entre adolescentes. Por essa razão, a pergunta 12 do questionário aplicado aos discentes investiga se os mesmos estudaram os temas que envolvem gênero e masculinidades no ensino médio, e em quais disciplinas.

Conforme pode ser verificado no Gráfico 11, a maioria dos discentes (65%) afirma nunca ter estudado esses temas durante seu percurso educativo no ensino médio. Dos 35% discentes que afirmaram já ter estudado esses temas, declararam que foi junto à disciplina de sociologia e/ou língua portuguesa, no segundo ano do ensino médio. Observou-se também que esses temas aparecem mais

frequentemente em momentos transversais, com participação em projetos específicos por um curto período de tempo. Uma estudante entrevistada afirma que:

E01: *Estudei esses temas no segundo ano do ensino médio, no entanto foi por participação de um projeto que tinha essa pauta como um dos principais assuntos a serem abordados.*

Gráfico 11– Estudou ou estuda sobre temas que envolvem gênero e masculinidades durante seu percurso formativo no ensino médio?



Fonte: A autora (2022)

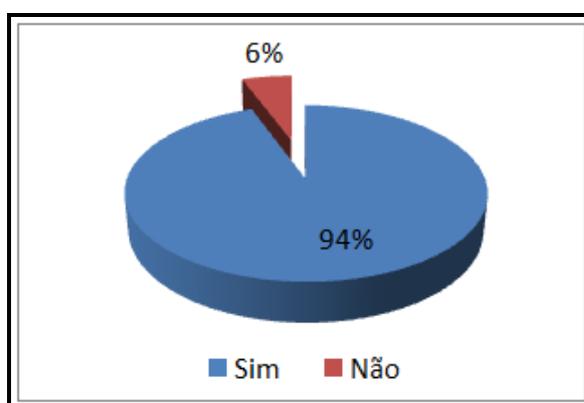
Efetivamente, o que é visto nas escolas, apesar dos esforços empreendidos, são o mesmo ensino fragmentado, separados cada um na sua bolha disciplinar e que raramente se encontram para vencer os limites de suas fronteiras. Algumas dificuldades encontradas nessa pesquisa podem ser consideradas fruto dessa fragmentação, decorrentes provavelmente da negação da interdisciplinaridade. E ao invés de destruir as barreiras entre as disciplinas, criam-se novas barreiras.

Fazenda (2008) completa que somos mercadoria de uma “escola do silêncio”, onde os alunos recebem do professor todo o conhecimento, enquanto estão sentados e apáticos diante dele. A escola se cala em meio a conteúdos extensos e classes numerosas, ainda hoje, em 2022, percebem-se dificuldades dessa ordem. A única docente que se disponibilizou a colaborar na aplicação da SD como produto educacional dessa dissertação fez o seguinte relato:

D18: *Às vezes a escola se comporta como se nada disso tivesse acontecendo, e a escola não pode se comportar assim, né? Como se nada... ‘Tá acontecendo na internet, ahhh mais não é a escola, não é obrigação da escola... né?’ É obrigação da escola! Trazer essa discussão da internet pra cá [...] É por isso que eu não entendo quando você sugere abertamente a todos os professores e você me diz que a única professora que abriu passagem pra discutir isso fui eu... Eu fico me perguntando... Por quê? É uma negligência sim, a importância de discutir isso na escola não só do ponto de vista dos alunos, mas do ponto de vista da gente enquanto docentes, de compreender que quando a gente cala a gente negligencia porque a gente tem um peso, o que a gente fala tem um peso. Embora a internet esteja bombando aí, eu sei que tenho um peso.*

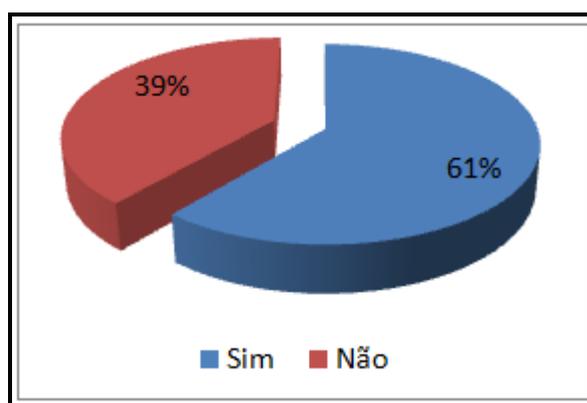
Embora a adesão dos docentes para contribuírem na aplicação da sequência didática foi abaixo do esperado, percebeu-se, através das respostas que a maioria concorda que na sua disciplina ou na sua atuação pedagógica é possível incluir esses temas, com uma resposta positiva na casa dos 94% e com apenas 1 resposta negativa, conforme pode-se verificar no Gráfico 12. Entretanto, somente 61% dos entrevistados (Gráfico 13) já trabalharam ou trabalham a temática de gênero e machismo durante sua atuação.

Gráfico 12 – Você considera que na sua atuação pedagógica ou na disciplina que você leciona é possível incluir temas tais como machismo, feminismo, masculinidades, violências, entre outras temáticas de gênero?



Fonte: A autora (2022)

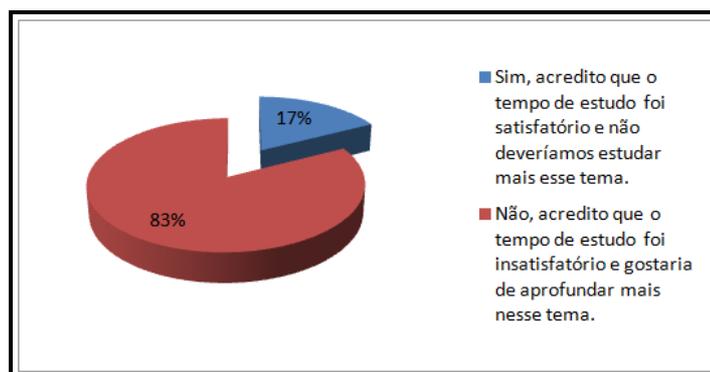
Gráfico 13: Durante sua atuação você já trabalha ou trabalhou a temática de gênero ou machismo?



Fonte: A autora (2022)

A pergunta 13 do questionário discente procura sondar a satisfação com o tempo de estudo sobre a temática e revela, como pode ser verificado no Gráfico 14, que 83% dos discentes entrevistados destacam que o tempo de estudo foi insatisfatório e que gostaria de aprofundar mais nesse tema. Curiosamente esse resultado apareceu idêntico no questionário docente, revelando o mesmo valor percentil.

Gráfico 14 – Tempo destinado ao estudo do tema durante o ensino médio é suficiente?

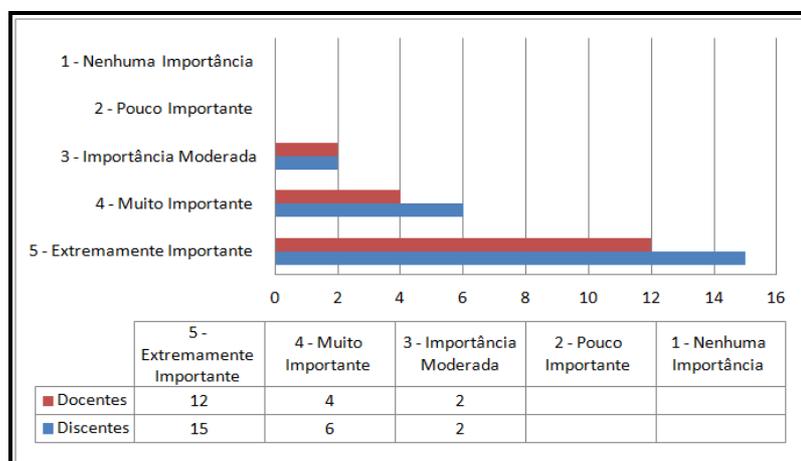


Fonte: A autora (2022)

Em complemento, a pergunta seguinte descreve o nível de importância que eles consideram que gêneros e masculinidades devam fazer parte do cotidiano da escola. O Gráfico 15 mostra que 65,2% (15 estudantes) consideraram nível de importância 5 (extremamente importante); 26,1% (seis estudantes) consideraram nível de importância 4 (muito importante) e apenas dois estudantes (8,7%) consideraram nível de importância 3 (moderada importância). Nenhum entrevistado considerou a importância dos estudos desses temas como nível 2 (pouco importante) ou ainda de nível 1 (nenhuma importância).

O mesmo se repete na entrevista com docentes, pode-se verificar que nenhum deles consideraram os níveis de importância 1 e 2 e que aqueles docentes que consideraram o nível de importância 3, 4 e 5 são, respectivamente dois, quatro e doze docentes entrevistados.

Gráfico 15 – Qual o nível de importância você considera que esses temas devem fazer parte do cotidiano da escola?



Fonte: A autora (2022)

Neste ponto, há uma curiosidade que vale destacar: os quatro entrevistados que consideraram esse tema como neutro, com importância de nível 3 (moderada importância), sendo dois discentes e dois docentes são do sexo masculino. Essa correlação entre as respostas e o sexo do indivíduo pode estar relacionada à posição que o homem ocupa nessa discussão, ainda um cômodo lugar de quem detém os privilégios e a supremacia de um sistema patriarcal. Desse modo, embora a discussão não seja nem um pouco recente, não é fácil abdicar de séculos de comodidade.

Considerando que ambos os grupos entrevistados informaram que o tempo destinado aos estudos desses temas parece ser insatisfatório, conforme já descrito no Gráfico 14, não é surpresa que, ao serem questionados sobre se gostariam de participar de rodas de conversas e/ou grupos reflexivos sobre a temática, a maioria (74%) dos discentes entrevistados deram uma resposta positiva.

A partir dos resultados analisados na primeira parte deste capítulo buscou-se o desenvolvimento das estratégias pedagógicas para construção e aperfeiçoamento da Sequência Didática, vivenciada posteriormente, no Grupo Operativo. Os achados com os questionários colaboraram na legitimação da temática tratada no ambiente escolar, quando os participantes apontaram a importância do tema e o interesse em participar da aplicação da SD.

Através desses resultados nota-se que os discentes se sentiram entusiasmados e sugeriram expandir o projeto para outras turmas e outras escolas, e também em movimentações que tragam o apoio das mídias sociais. Os participantes compreenderam a ligação do machismo com atitudes violentas e apontaram o desejo de vivenciar mais essa temática em sala. Esses resultados impulsionaram a criação da SD com o interesse de que a proposta não fique somente no âmbito dessa turma.

4.2 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática é de um conjunto de atividades organizadas em um processo ordenado em torno de uma problemática central, conforme coloca Guimarães; Giordan (2013). Isto posto, entende-se que o processo de validação é importante para avaliar seu desempenho e aplicabilidade. Para os autores a validação busca ratificar que o instrumento possui a execução que sua aplicação requer e também garantir a confiabilidade de seus resultados.

Seguindo as diretrizes de Guimarães; Giordan (2012) em que os pesquisadores trazem orientações para construção de um instrumento para elaboração e validação de sequências didáticas, o bloco de perguntas foi dividido em três categorias, com o objetivo de obter a validação dos profissionais da educação quanto à estrutura, conteúdos e as atividades propostas ao longo do desenvolvimento da SD, conforme destaca o Quadro 4.

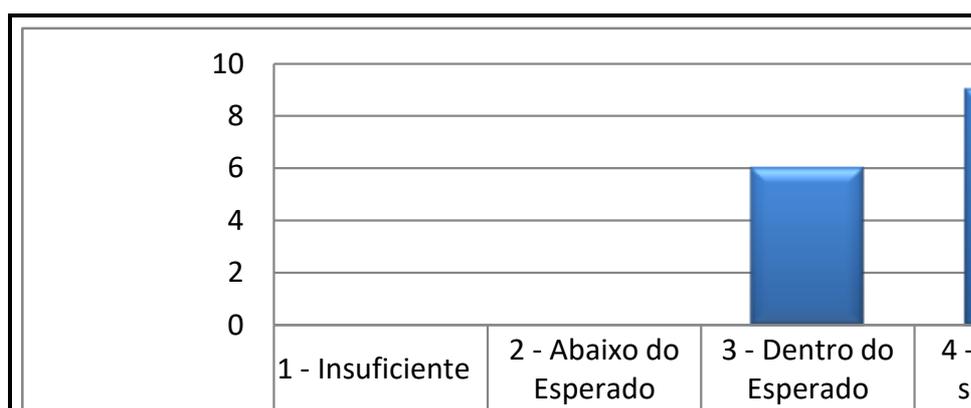
Quadro 4 – Categorias Analisadas nas Perguntas de Validação da SD

CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA VALIDAÇÃO DA SD	1. Estrutura e Organização da SD
	2. Problematização, Conteúdos e Conceitos
	3. Metodologias de Ensino e Avaliação

Fonte: A autora (2022)

Os dados descritos no Gráfico 16 traz a análise da primeira categoria de investigação, sobre **Estrutura e Organização da SD**. É inovadora e/ou original? Tem o potencial de promover o interesse dos discentes sobre a temática, ou existem outras propostas muito parecidas? Do total de 15 (quinze) entrevistados, 06 respostas (40%) consideraram *Dentro do esperado*. 09 (nove) respostas (60%) dos profissionais entrevistados consideraram *Mais que suficiente*.

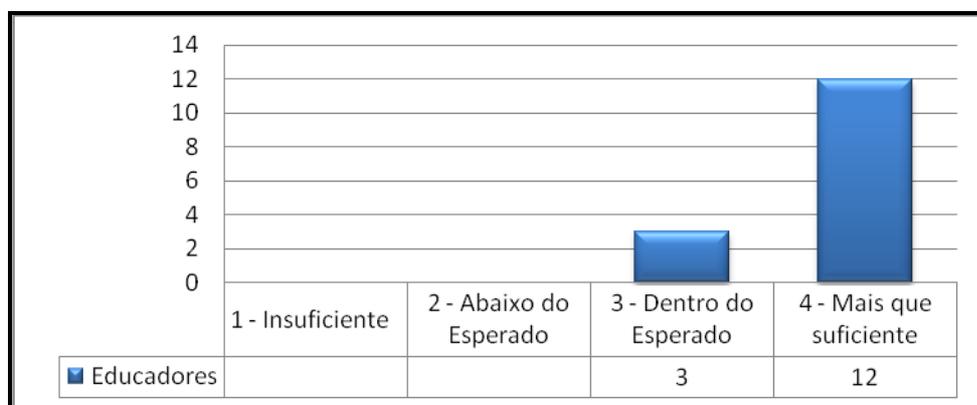
Gráfico 16 – A Sequência Didática é inovadora e/ou original?



Fonte: A autora (2022)

Quando instigados se a sequência didática possui uma redação clara e direta, de modo que contenha as explicações necessárias para seu desenvolvimento. 80% (12 indivíduos) dos entrevistados consideraram *Mais que suficiente* e os outros 20% (03 indivíduos) consideraram que a linguagem era clara e direta *Dentro do esperado*, conforme destaca o Gráfico 17.

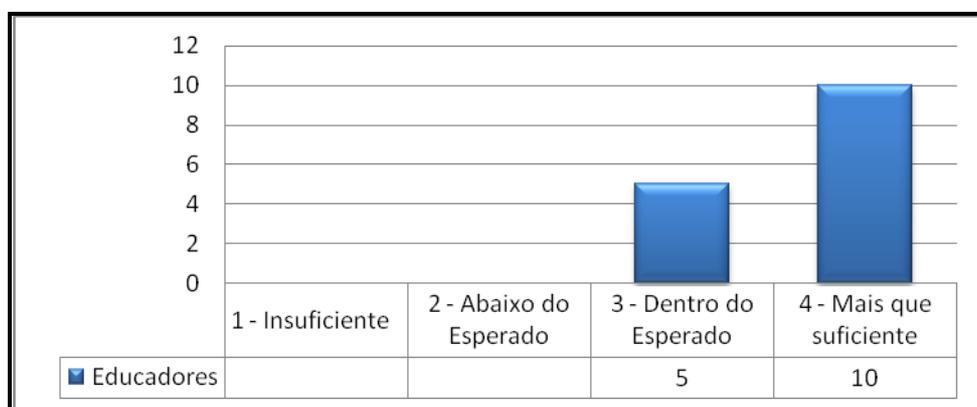
Gráfico 17 – A SD possui uma redação clara e direta, contendo as explicações necessárias para seu desenvolvimento?



Fonte: A autora (2022)

No que se refere ainda à categoria de análise **Estrutura e Organização da SD**, quando interrogados sobre a adequação do tempo às atividades e metodologias propostas, 66,7% (10 entrevistados) julgam *Mais que suficiente* enquanto que 33,3% (05 entrevistados) julgam como *dentro do esperado*, de acordo com o Gráfico 18, abaixo:

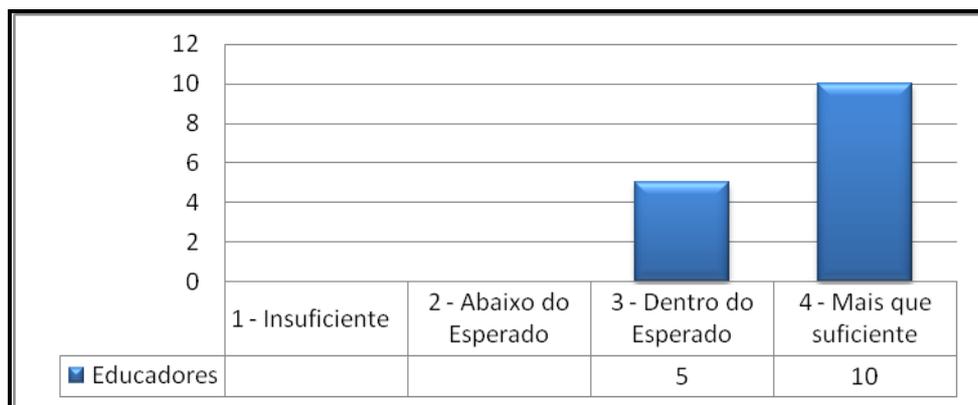
Gráfico 18 – O tempo designado é condizente com as atividades e metodologias elencadas?



Fonte: A autora (2022)

A última pergunta dessa categoria questiona se o referencial teórico está adequado à proposta e ao tema, bem como ao conteúdo no nível de escolarização ao qual se refere a SD, ou seja, ao ensino médio, conforme Gráfico 19. Estes dois questionamentos obtiveram respostas semelhantes, novamente 10 (dez) educadores entrevistados consideraram *Mais que suficiente*, representando um valor percentual de 66,7%, enquanto que 05 (cinco) entrevistados (33,3%) consideraram *Dentro do esperado*.

Gráfico 19 – O referencial teórico/bibliografia está adequada à proposta, ao tema e conteúdo no nível de escolarização ao qual se refere a SD?



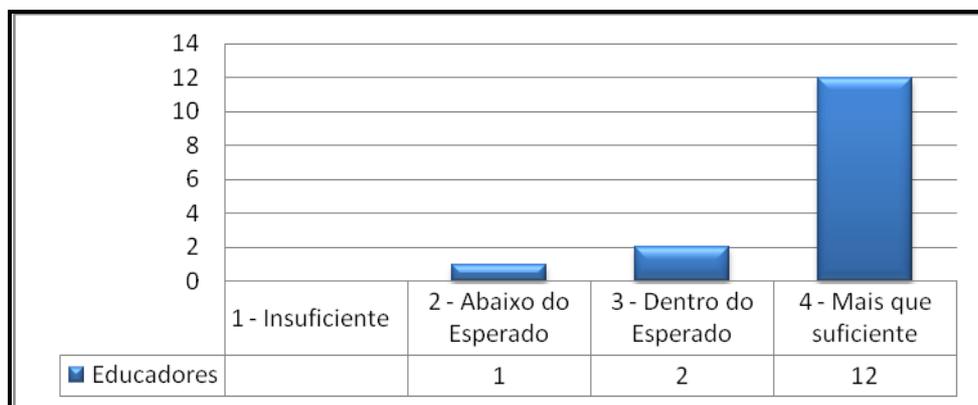
Fonte: A autora (2022)

A segunda categoria de análise investigou sobre a **Problematização, os Conteúdos e Conceitos da SD**, procurando entender se a problemática está de acordo com o cotidiano dos discentes, se os objetivos são claros e vinculados ao problema, bem como se há conexão entre as aulas.

A primeira pergunta desta categoria questiona se a problemática faz parte da realidade social dos discentes. 01 (um) entrevistado (6,7%) pontuou como *Abaixo do esperado*. 02 (dois) profissionais entrevistados (13,3%) pontuaram como *Dentro do esperado*, enquanto que 80% dos entrevistados (12 profissionais) pontuaram como *Mais que suficiente*.

O Gráfico 20, destaca a primeira resposta, por parte de um entrevistado, como abaixo do esperado. Ao cruzar os dados, pode ser verificado na sua fala, quando o mesmo relata que não considera que durante sua atuação pedagógica seja possível incluir temas como o machismo, feminismo, masculinidades, violências e outras temáticas de gênero e explica o porquê desse posicionamento.

Gráfico 20 – A problemática faz parte da realidade social e/ou do cotidiano dos discentes?



Fonte: A autora (2022)

Ele comenta:

D04: *Disciplinas técnicas na área de informática que o objetivo principal é usar o computador e suas tecnologias para as atividades do dia a dia e que podem ser desenvolvidas por pessoas de qualquer gênero.*

Essa é uma narrativa baseada na igualdade de gênero, pois o entrevistado compreende que a informática pode ser desenvolvida por qualquer gênero. Contudo, não se trata apenas de habilidades com tecnologias da informática, mas a inserção dos temas que envolvem gênero para serem discutidos em qualquer disciplina, mesmo nas disciplinas técnicas como informática, por exemplo.

Em contrapartida, a maioria dos entrevistados, mesmo de exatas, considera ser possível trabalhar esses temas durante sua atuação, com destaque para três falas, retratadas abaixo:

D05: *independente do eixo que leciono, é um tema que pode e deve transitar em todos eles.*

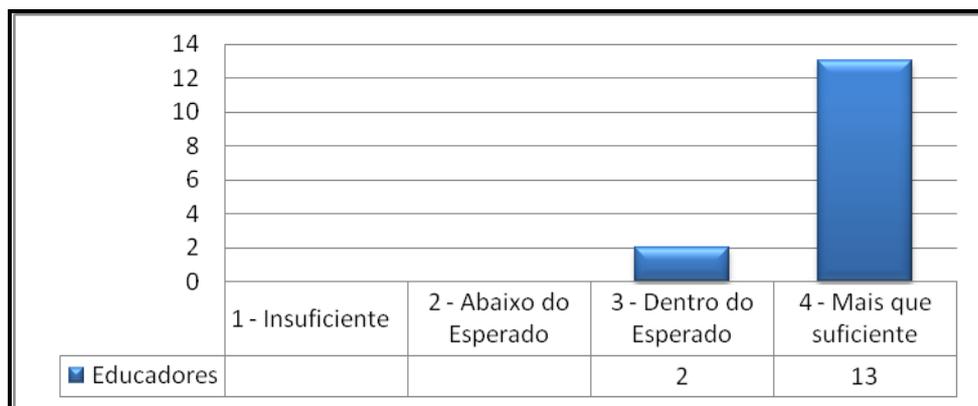
D09: *A área que atua é computação, uma área de exatas. A todo momento meninas precisam provar que 'sabem' o conteúdo da área.*

D14: *Não diretamente, mais indiretamente com a abordagem de mídias da área de computação que revelam esse tipo de comportamento, principalmente pelo fato da participação feminina na área de computação ser ainda tímida.*

Ainda sobre o Gráfico 20, 80% dos educadores entrevistados (12 indivíduos) consideraram *Mais que suficiente* para o fato da problemática fazer parte do cotidiano do aluno e outros 13,3% (2 indivíduos) consideraram *Dentro do esperado*. Desse modo, podemos considerar que do total de participantes, a maioria compreendem que há uma boa relação entre a sociedade, o ambiente e as implicações do tema no dia a dia do estudante.

A pergunta seguinte investigou se os objetivos as SD estavam claramente informados e vinculados com a problemática e com os conceitos apresentados. Com esse fim, o Gráfico 21 mostra que 13 (treze) entrevistados consideraram *Mais que suficiente* e outros 2 (dois) entrevistados consideraram *Dentro do esperado*, o que representa um percentual de 87,7% e 13,3%, respectivamente.

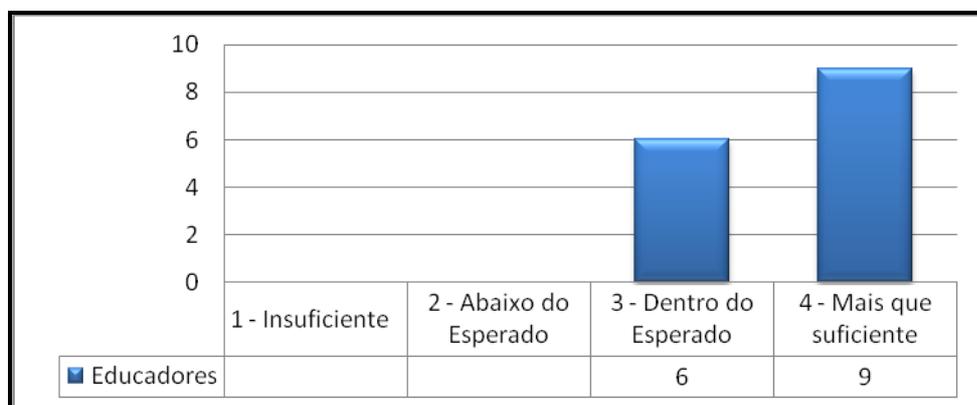
Gráfico 21 – Os objetivos são claramente informados e se vinculam com a problemática e os conceitos apresentados?



Fonte: A autora (2022)

Finalizando a análise da segunda categoria, **Problematização, Conteúdos e Conceitos**, questionou se os conteúdos estavam encadeados de forma lógica e gradativa? Com o objetivo de obter o parecer dos docentes a respeito das conexões entre as aulas da SD ou se são eventos independentes. Do total de 15 entrevistados, 40% (6 indivíduos) consideraram haver conexões *Dentro do esperado* e 60% (9 indivíduos) consideraram *Mais que suficiente*, conforme pode ser verificado no Gráfico 22.,

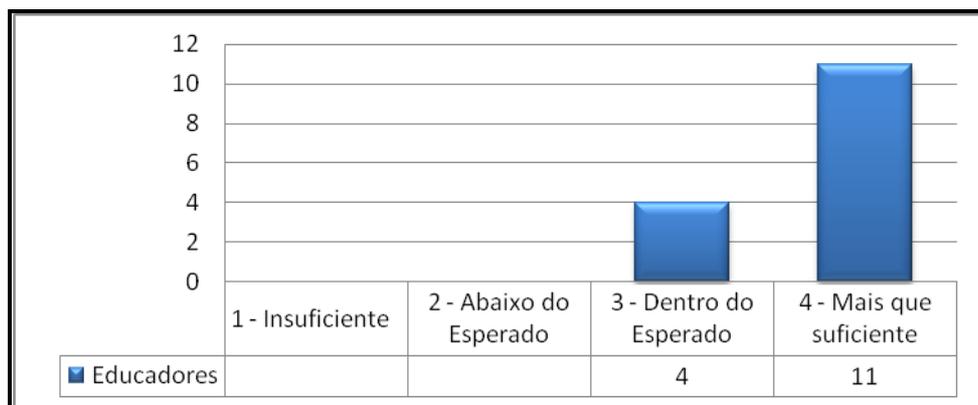
Gráfico 22 – Os conteúdos são encadeados de forma lógica e gradativa?



Fonte: A autora (2022)

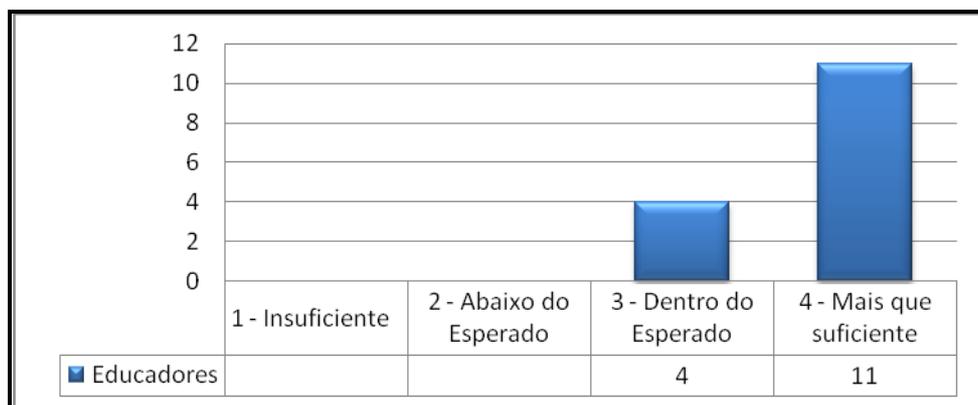
Por fim, a terceira categoria, **Metodologias de Ensino e Avaliação**, conta com as três últimas perguntas do questionário docente. Conforme destaca os dados dos Gráficos 23 e 24, a seguir, os resultados obtidos sobre adequação dos aspectos metodológicos e dos conteúdos a serem aprendidos nas atividades propostas pela sequência didática, pontuaram de forma igualitária, com 4 (quatro) entrevistados (26,7%) considerando *Dentro do esperado* e 11 (onze) entrevistados (73,3%) considerando *Mais que suficiente*.

Gráfico 23 - Os aspectos metodológicos são adequados e suficientes para alcançar os objetivos planejados?



Fonte: A autora (2022)

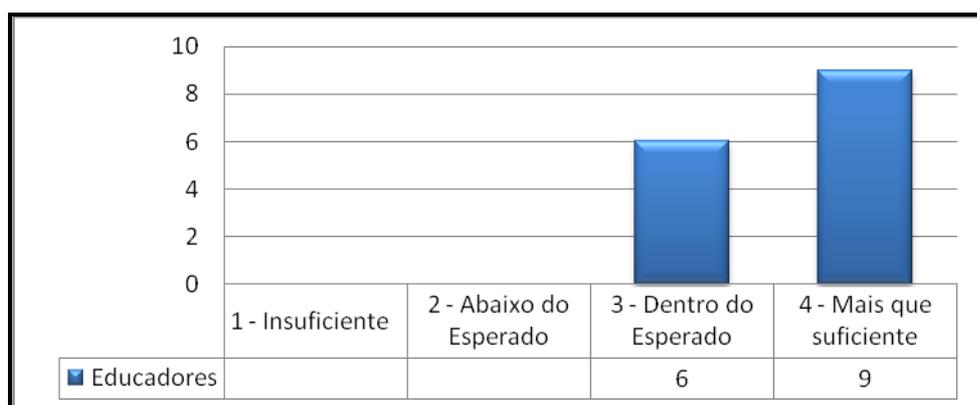
Gráfico 24 – As atividades são compreensíveis para os discentes e promovem, em consequência, a contextualização também dos conteúdos a serem aprendidos?



Fonte: A autora (2022)

Por fim, quando instigados sobre os instrumentos de avaliação propostos eram adequados e suficientes, 06 (seis) entrevistados (40%) consideram *Dentro do esperado* e 09 (nove – 60%) consideram *Mais que suficientes*, conforme Gráfico 25.

Gráfico 25 – Os instrumentos de avaliação propostos são adequados e suficientes às metodologias apresentadas?



Fonte: A autora (2022)

Com o desenvolvimento da sequência didática, espera-se que os discentes possam elevar as discussões durante seu percurso formativo no EMI sobre gênero e machismo; que consigam fortalecer o aprendizado de modo interdisciplinar, entendendo e refletindo sobre as consequências do machismo, para que possam reagir aos comportamentos misóginos e discriminatórios, numa perspectiva de formação humana integral.

Espera-se ainda que os docentes, discentes e toda a comunidade acadêmica, possam contornar os extremismos e as manifestações preconceituosas; que não perpetuem a violência nem permitam que os outros a cometam, tendo em vista que a escola tem um grande potencial humano e estrutural para desconstruir preconceitos e combater à violência de gênero por meio do conhecimento.

4.3 REAÇÕES E DECIFRAÇÕES NO GRUPO OPERATIVO

Além dos questionários outro momento extremamente importante que contribuiu no andamento desta pesquisa foram os encontros do Grupo Operativo. Entretanto, ficou evidente que discutir essa temática não é tarefa fácil, exige muita perseverança, dedicação e cuidado, principalmente com os discursos. Em muitas ocasiões, ao menor sinal das palavras que são destaque da temática, a saber: gênero, machismo, feminismo, entre outras, já se percebe olhares desconfiados, hesitantes e, porque não dizer, revoltos, estereotipando os discursos como lamúria desnecessária.

Isso ficou evidente nos primeiros encontros onde os discentes se apresentaram muito tímidos e pouco participativos. Inclusive dois entrevistados relataram como ponto negativo no desenvolver da SD:

E03: *Receio de ser mal interpretado ao todo.*

E07: *A insegurança de falar algo e ser interpretado de forma errada.*

Oportunamente, os dados brutos obtidos através do grupo operativo, quando submetido à análise de conteúdo contribuem sobremaneira para o desenvolvimento da pesquisa e passam a fazer sentido quanto aos objetivos almejados. Para tanto, de acordo com as orientações de Bardin (2011) o processo de análise seguiu as três fases distintas, correspondendo à pré-análise, à exploração do material e por fim o tratamento dos resultados.

Deste modo, após a transcrição de todas as falas reunidas durante as atividades de aplicação da SD como também das respostas subjetivas advindas dos questionários realizou-se uma pré-análise a partir da leitura flutuante como forma de contato inicial com os documentos da coleta de dados que direcionou em uma observação mais profunda acerca do texto analisado, o que culminou em novas hipóteses. Para Bardin (2011):

“Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto for submetida à prova de dados seguros (BARDIN, 2011, p.98).”

A leitura flutuante foi se tornando mais precisa em função das hipóteses que surgem e, já na próxima fase o manuseio do material se dá de forma mais exaustiva, momento em que surgem as unidades de registros que tem por finalidade agrupar os discursos de acordo com suas similaridades. Esse processo é o que Bardin (2011) chama de categorização dos dados. Neste modelo, as categorias foram surgindo ao longo da leitura do material que foi produzido nos discursos, sobretudo no grupo operativo. O quadro 5 traz os critérios que foram elencados para a categorização das narrativas.

Da exploração do material surgiram duas categorias iniciais, que foram denominadas como “**Aspectos Inerentes à Sequência Didática**” e “**Aspectos Inerentes ao Objeto de Estudo**”. Posteriormente, os discursos de ambas as categorias foram reagrupados em categorias intermediárias.

Quadro 5 – Categorias e seus Descritores

CATEGORIAS INICIAIS		CRITÉRIO DE INSERÇÃO À CATEGORIA
Aspectos Inerentes ao Objeto de Estudo	Todos os relatos que dizem respeito aos temas que serviram de base ao referencial teórico.	
Aspectos Inerentes à Sequência Didática	Todos os relatos que dizem respeito à sequência didática propriamente dita e as atividades que a compuseram.	
CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS		
Violências	Narrativas (exemplos, aversão e/ou ratificação) que envolvam violências de gênero.	
Mídias Sociais	Relatos que envolvem acontecimentos/exemplos no mundo virtual a partir do uso de tecnologias e plataformas de compartilhamento e transmissão de conteúdos.	
Cobranças/ Papel Social	Interpretação sobre o que se espera do homem e da mulher a partir da ótica da sociedade.	
Reflexões Educacionais	Relatos a respeito do papel/importância da escola no debate desses temas.	

Positivo e Produtivo	Percepções positivas que eles experimentaram durante os encontros.
Limitações e Fraquezas	Percepções negativas que eles identificaram ao longo dos encontros.
Dicas e Sugestões	Sugestões de aperfeiçoamento para os encontros e para sequência didática.

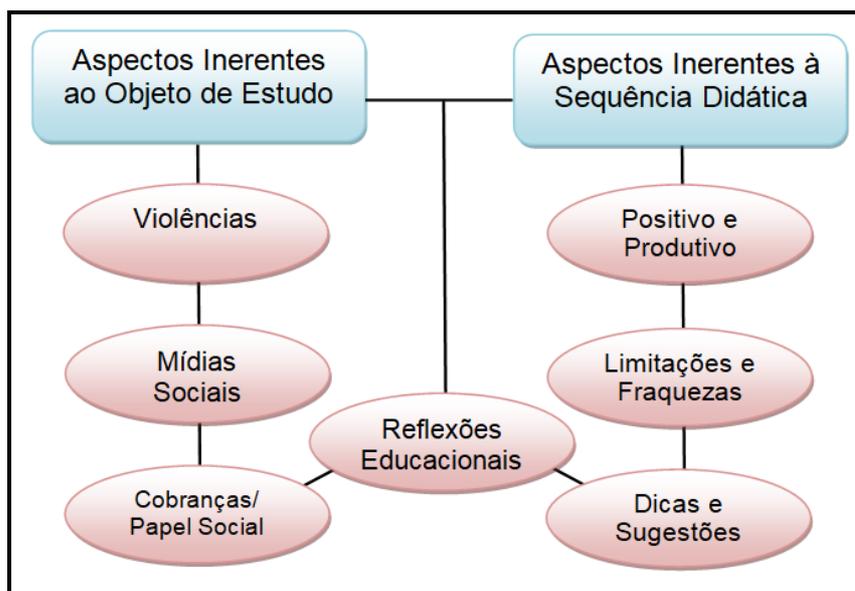
Fonte: A autora (2022).

4.3.1 – ANÁLISE DA CATEGORIA “ASPECTOS INERENTES AO OBJETO DE ESTUDO” E SUAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS

Como o próprio nome indica, a categoria **Aspectos inerentes ao objeto de estudo** diz respeito às narrativas dos sujeitos da pesquisa em relação às suas visões quanto ao tema tratado a cada encontro. Revelam, portanto, experiências e percepções individuais e no grupo que influenciam direta ou indiretamente suas vivências e dos colegas à sua volta, bem como da comunidade em geral.

Dentro desta categoria inicial surgiram outras categorias intermediárias (figura 6), em que se destacaram discursos que envolvem **violências**, assim como as diferenças do **papel social** de homens e mulheres, além de relatos típicos do universo cibernético das **mídias sociais** em que os discentes estão inseridos. Outra categoria intermediária que transita entre as duas iniciais refere-se às falas que permeiam o ambiente escolar, são as **reflexões educacionais**.

Figura 6 – Esquematização das Categorias Provenientes do GO



Fonte: A autora (2022).

É importante ressaltar, que os discentes apresentavam seus relatos, conforme os temas iam surgindo, um pouco tímidos nos primeiros encontros, mas muito atentos em todos os momentos. Eles tiveram boa participação durante os debates, ora de maneira espontânea, ora sendo encorajados a participarem.

Destaca-se também uma maior participação feminina durante as narrativas, possivelmente por se sentirem mais oprimidas em relação ao desenho de sociedade ainda patriarcal em que se encontram. Por essa ótica, entende-se que, embora o machismo prejudique a ambos os gêneros, as meninas frequentemente estão expostas a situações de opressão e violência, sobretudo a física e sexual. Logo, sentiram a necessidade de expor mais suas percepções em relação ao que estavam experimentando a cada encontro. Isso fica notório no depoimento abaixo:

E01: *Eu acho que acaba que a mulher acaba tendo uma maturidade maior em relação a esse tipo de assunto porque afeta ela, afeta a vivência dela... Como o homem não é afetado por isso ele não para pra pensar nisso, então falar com uma mulher é falar com uma pessoa que vive aquilo, que já sabe aquilo... Falar com um homem é falar com uma pessoa que tá vivendo aquilo, mas nem percebe, não é afetado por isso. Então pra eles é uma coisa nova... É uma discussão nova, uma coisa que pra mulher já é vivida todos os dias.*

Ademais é possível compreender que o silêncio dos meninos era, acima de tudo, reflexivo. Além de eles precisarem de um tempo para se sentir à vontade nos encontros, eles pareciam estar mais receptivos para ouvir as meninas. Entender os problemas levantados por elas e estarem dispostos a ponderar a respeito. Isso se mostra evidente no discurso de um aluno sentindo-se solidário e empático quando as colegas chegam contando que tiveram que realizar as tarefas domésticas e ele, enquanto homem, não tem essa preocupação:

E07: *Aí uma coisa também que entra nessa questão é essa parte de vocês arrumarem a casa. Muita gente diz, as meninas... Eu chego perto, elas dizem: 'Eita! Eu tive que arrumar a casa hoje', mas assim... Eu não vejo essa cobrança assim com a gente, sabe?*

Não é fácil sair de sua zona de conforto, e a escuta é um pequeno passo para o início de uma longa empreitada na quebra de paradigmas. Felizmente muitos meninos parecem estar dispostos à enfrentar essa jornada, só precisam de uma contribuição das instituições que fazem parte dessa empreitada, tais como família, escola entre outros.

De modo geral, os discursos apresentaram-se bem homogêneos em todas as categorias e revelaram muito das dicotomias entre os sexos, acomodados pelo senso comum na noção de papel social e de como o coletivo influencia nessas ocorrências, conforme narrativa da aluna:

E05: *Acho que além da personalidade de cada um, a gente acaba sendo influenciado pelo ambiente, né? No caso... As pessoas que estão perto da gente, nossos familiares.*

Nesse relato a estudante demonstra que não há como escapar da influência do ambiente social uma vez que, invariavelmente, o indivíduo é condicionado às ações e reações que se apresentam ao seu redor. Barros (2016) destaca que esses discursos perpassam pela reflexão de que o comportamento deveria ser moldado pela observação, o que demonstra estar enraizado em muitas culturas que a educação de meninos e meninas deve seguir determinado padrão de oposição entre os sexos, respondendo a modelos esperados de ser e de se comportar.

Nessa direção, uma das jovens manifesta a reflexão de que existem certas diferenças no papel social de “ser homem” e “ser mulher”. E embora ela acredite que já houve mudanças, ainda há muito que melhorar.

E11: *As perspectivas de uma mulher e de um homem... Aí tem as diferenças, por exemplo: de uma mulher se espera que ela siga ali, tudo bonitinho, ou seja, tem que se dar ao respeito, né? [...] esperam que a mulher ali case, cuide da casa, tenha filhos e que seja uma boa esposa, totalmente fiel ao seu marido. Já dos homens esperam qualquer coisa [risos...]. Muita coisa já mudou hoje em dia só que ainda tem muita gente com essa visão [...]*

Nas ciências sociais o conceito de papel social é bastante amplo, podendo designar a expectativa de conduta do indivíduo ou mesmo o comportamento efetivamente realizado por ele, conforme destaca Nader; Caminoti (2014). Já a esse respeito, uma colega da jovem retruca e diz que acredita que o papel social vai além do que a sociedade espera (no sentido de expectativa) sobre a maneira que os indivíduos se comportem. Para ela o termo tem mais sentido como imposição, vejamos:

E01: *Papel social passa um pouquinho desse negócio de expectativa, ele se torna também uma... Uma ordem. Porque você vê isso na criação, tá no início da criação. As meninas são retraídas desde pequenas. ‘Ah se comporta, se senta, fecha as pernas, faz isso, faz aquilo’... Então elas são tão cobradas de ser a feminina... Então acho que realmente passa um pouquinho da questão: ‘Ah eu espero que isso aconteça’... É não! Está acontecendo... Colocando as meninas para fazer tipo, o que eles esperam delas. E os meninos também [...] É sempre assim, pré-determinado.*

Essas narrativas corroboram com Moore (2015), mostrando o complexo processo que determina o papel social de meninos e meninas, sempre delimitado por um conjunto de símbolos atribuídos a cada indivíduo. Ainda nessa perspectiva, os discentes foram convidados a responderem um questionário rápido de invocação com dois termos indutores e o resultado gerou outras seis categorias, conforme mostra o quadro 6. Embora seus comentários sejam de desgosto em relação a

essas diferenças/desigualdades, os discentes apresentaram respostas que destacaram, mais uma vez, a percepção de assimetria de gênero nos momentos mais corriqueiros e na sociedade como um todo.

Corroborando com a inquietação do entrevistado E07 quanto aos serviços domésticos, o termo indutor *mulher* na categoria *trabalho, casa e família*, gerou as palavras: multitarefa, fogão, casa, dona de casa, limpar a casa, criança, mãe; enquanto que para o termo indutor *homem* os vocábulos que retornaram em nada tinha a ver com as atividades domésticas, conforme quadro abaixo:

Quadro 6: Categorias Reveladas a Partir dos Termos Indutores

ATIVIDADE – TERMOS INDUTORES		
CATEGORIAS REVELADAS	TERMO INDUTOR HOMEM	TERMO INDUTOR MULHER
Esporte, Corpo e Movimento	Corrida, futebol*, esportes*, academia, força física, força, atleta, luta, bola.	Academia, salão, dança.
Comportamento “Modo de ser”	Macho, machismo, brabo, comportamento, imposição, identidade, gênero, patriarcado, masculinidade, brigas, liberdade, comodismo, pegador, masculino.	Puta, vagabunda, feminina, luta, empoderada, guerreira, feminismo, feminilidade, limitações, inferiorização, gênero, vulnerabilidade, determinação.
Virtudes e Fraquezas	Trabalhador, forte, participativo, alegre, inovador, frieza sentimental, imaturos, desorganizados, não presta, infiel, insensível, maturidade, coragem.	Frágil, responsáveis, delicada, vaidosa, organizada, sensível, coragem, maturidade, linda, companheira, forte, persistente, corajosa, sentimentalismo, força, meiga, independente, bela.
Trabalho, Casa e Família	Trabalho, barbearia, exército, objetos pesados, máquinas, policial, proteção, provedor financeiro, protegidos, sustento da casa, pai.	Multitarefa, modelo, fogão, casa, dona de casa, limpar a casa, criança, mãe.
Frases	“É porque é homem” “Vira homem” “Você é homem ou um bagaço de cana” “Isso é coisa de viado” “Homem não chora” “Saiba chegar e saiba sair dos lugares”	“Sempre precisa de homem” “Já é grandinha, sabe o que faz” “Mulher só pode brincar com mulher” “Mulher tem que cuidar da casa” “Mulher tem que ser protegida” “Não se dá bem fora da cozinha” “Mulher tem que se dar o respeito” “Fulana terminou com um macho e já arrumou outro” “Mulher só quer saber do seu dinheiro”
Vestuário e Acessórios	Sapato, camisa	Blusa, sandália, flor, maquiagem

*Vocábulo que aparece com duplicação; **Vocábulo que aparece em três ou mais citações.

Fonte: A autora (2022)

Sobre essa temática, Belani (2018) comenta que a medida que os homens assumiram o espaço público, para as mulheres foi atribuído o espaço privado do lar. Esta então tem sua passividade reforçada, a transformando “naquela que cuida”.

Silva (2017) completa que as lutas feministas pela igualdade estão, em grande parte, focadas na ascensão da mulher ao mundo público, entretanto, é preciso, antes de tudo, mudar essa divisão sexual do trabalho doméstico, que é um trabalho não remunerado, realizado essencialmente por mulheres.

De fato, ainda está fortemente no imaginário do senso comum que essa divisão do trabalho siga uma hierarquia de gênero e isso é validado pela sociedade e também percebido e comentado pelos discentes, em especial as meninas:

E11: *É visto como comum quando uma mulher vai fazer tudo, trabalho ou cuida de casa, ou cuida dos filhos. Sempre completa. Um papel de: 'ahhh, não tá fazendo mais que sua obrigação, mas quando é um homem que faz pelo menos uma dessas coisas... Que trabalhe e olhe o filho pelo menos por dois minutos ele é considerado o paizão do ano. Por causa que ele ali tá ajudando... tipo e não é só ajudar. É tudo dos dois, é obrigação dele cuidar.*

E01: *Tem aquela visão toda de que as mulheres são capazes de fazer multitarefas ao mesmo tempo enquanto o homem não consegue segurar uma coisa e outra ao mesmo tempo.*

A esse respeito os meninos ficaram quietos, apenas como ouvintes. Novamente o silêncio pode ser interpretado como reflexivo, à favor da reivindicação das meninas ou como defensivo (não ofensivo), em seu próprio favor. Em todo caso, os discentes foram advertidos que não deveria haver uma disputa, entre meninos e meninas, mas sim uma discussão atenta sobre as visões dos colegas. Em outras palavras, não havia respostas certas ou erradas ao exporem suas percepções. Sobre a pauta colocada pelas meninas, um aluno apenas colocou:

E04: *Tem que ser balanceado e ser papel dos dois. Se um pode o outro também pode.*

Ainda sobre a atividade dos termos indutores, foi um momento que causou um grande rebuliço em sala, principalmente quando foram retomadas as palavras da atividade e os discentes perceberam os termos “puta” e “vagabunda” para a categoria *comportamento e personalidade*. Alguns meninos questionaram se alguém daquela sala havia mesmo colocado esses termos e se disseram um pouco assustados.

E04: *Colocaram isso mesmo? Alguém aqui dessa sala colocou isso?!*

E02: *Me assustou um pouco o vagabunda, né? Mas...*

Uma discente tomou a palavra e explicou:

E11: *Acho que para a gente é... Tipo... Pode assustar... É... Ler isso, mas não passa da pura realidade porque é muito certo, tipo... A pessoa obviamente não botou na intenção de ser chamada... Acertou bastante até, por ter colocado, porque é a realidade. O que acontece tanto, tanto que já*

virou rotina só que a gente não percebe, às vezes pode não presenciar digamos assim...

Um observador mais atento percebe que, para o termo indutor *homem*, na mesma categoria: *comportamento e personalidade*, em que apareceram os vocábulos que assustaram os discentes, aparece também as palavras “*liberdade*” e “*pegador*”. Entretanto, o comportamento “pegador” – que seguramente seria o relativo à “puta” e “vagabunda” para mulheres – é sem dúvida mais aceito entre os meninos, sem que haja um ínfimo espanto. Não foram vistos com anormalidade, mas como característica do gênero masculino, devendo inclusive ser incentivado.

Isso lembra o lugar-comum onde homens que namoram muitas mulheres são ganhões enquanto que mulheres com o mesmo comportamento são consideradas promíscuas. Trata-se de um lugar costurado na trama do machismo estrutural onde mulheres são aceitas como objeto, mas quando estas passam a serem sujeitos e exercem sua própria sexualidade a seu favor, são rechaçadas pela sociedade.

Sutil ou explicitamente, procedimentos dessa ordem vão servindo de base para justificar comportamentos violentos que vão enchendo diariamente os noticiários do país e do mundo. Lembrando que essas violências podem assumir múltiplas formas, sendo psicológicas, físicas, sexuais, patrimoniais, moral e até mesmo simbólica como já mencionado em Bourdieu. Contudo, todas elas destacam e expressam as relações de poder, hierarquia e dominação, sendo, por vezes, legitimada socialmente, com o fundamento do papel ativo e passivo da masculinidade e feminilidade (MOORE, 2015; ADAMS, 2018).

A esse respeito, o IPEA realizou uma pesquisa em que questionou se as mulheres seriam menos estupradas caso soubessem se comportar e o resultado foi que a maioria dos entrevistados (58,5%) respondeu que sim. Ou seja, parte da culpa de ter sido estuprada é da própria mulher. Sobre as violências algumas narrativas trazem a ideia de que os casos são chocantes, porém corriqueiros.

E22: *A gente só vê o número, né? A estatística aí...*

E12: *Não acho chocante porque a gente é meio que anestesiado com essas informações porque é muito comum no dia a dia, aí acaba meio que anestesiando quando a gente vê um noticiário desses. Seria chocante se fosse o contrário, se fosse tipo, um homem agredido por uma mulher. Seria mais impactante, mas como é algo que já é cotidiano, aí nem...*

Nesse sentido, é possível fazer duas análises importantes. A primeira de que os casos noticiados de violência contra a mulher já são tantos que não causa mais tanto espanto aos ouvintes. Se compreendermos que essas notícias são reflexos de

algo cotidiano, a naturalidade vira indiferença e o final pode ser fatal, como de fato o é.

É fácil compreender que esse tipo de violência raramente se inicia com o desfecho morte, antes, porém ela é prenunciada por uma agressão verbal, (o grito, um insulto), seguida e/ou concomitante com a violência sexual e física para posterior consequência – o feminicídio. Nessa ótica, vale à máxima: “em briga de marido e mulher, se mete a colher, sim!”, pois ser indiferente silencia as vozes e o “dar de ombros” não é mais tolerável.

Por outro lado, esse elevado número de casos serve de alerta máximo. É evidente que seria maravilhoso se a falta de notícias significasse diminuição dos casos, mas em verdade, os muitos casos sempre existiram, apenas estão ganhando maior destaque na mídia e vindo à tona o que antes era escondido.

Embora o número de subnotificação ainda seja exorbitante, dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública relata que 50.056 mulheres foram assassinadas entre os anos de 2009 e 2019. É válido destacar que os casos de estupro são ainda mais subnotificados, uma vez que quando o estupro apresenta como desfecho morte, ele não é contabilizado como estupro, mas sim como feminicídio. Estima-se que apenas 10% do total sejam denunciados.

D18: *Eu acho que existe um problema de subnotificação [do estupro] entre as mulheres casadas, né? Porque, como é que ela vai chegar numa delegacia pra dizer que ela foi estuprada pelo marido? A primeira coisa que o delegado vai fazer é aquela ridícula cena de perguntar assim: ‘sim, e você não é casada com ele? A quanto tempo você não dormia com seu marido? Então assim... [...] elas vão ser humilhadas e ele não vai se conformar de ser humilhado porque afinal de contas ela é a esposa dele, né? Então eu acho que aí tem casos totalmente subnotificados e eu acho que são casos muitos graves.*

E11: *Eu acho que não são notificados muitas vezes porque acontece mais com mãe e filho, por exemplo. Ou tia e sobrinha, a menina que foi criada pela tia... A mãe, a tia assim, é cúmplice do ato, por exemplo... Quando o pai, o padrasto, ou seja... Aquilo dali a mãe sabe só que um caso desses nunca vai ser notificado... Aí, acontece alguma coisa, ou na terapia, e descobre. Mas tem muitos casos é levado pra vida assim, sem ser notificado.*

Nesses relatos tem-se mais de uma nuance do abuso sexual. O que há em comum entre eles é que ambos acontecem no íntimo da família e ambos são, subnotificados. A discente E11 ficou meio confusa com as palavras, mas demonstrou a preocupação com os casos de abuso infantil que acontecem no seio familiar e que por isso não são notificados. Enquanto que a docente D18 destaca o mesmo problema de subnotificação entre as mulheres casadas.

Sem perder de vista o olhar julgador que ambos os casos recebem da sociedade, os dois relatos são pertinentes. A verdade é que a cultura do estupro permanece vívida, embasada pelo suco concentrado do machismo. A esse respeito Araújo (2020), corroborando com a pesquisa do IPEA, comenta que uma grande parte da população, carente de esclarecimento, educação e políticas públicas, acredita que a mulher que ‘não se dá ao respeito’ merece ser estuprada; que roupa decotada pode induzir um homem a se tornar um estuprador; ou ainda que muitas mulheres mintam quando dizem que sofreram abuso para prejudicar o homem.

“É um pensamento arcaico, machista, retrógrado e cruel, que, infelizmente, também está presente nas nossas instituições, que deveriam defender as pessoas estupradas, e não as acusar ou as constranger. Provavelmente por isso, na maior parte das vezes, a vítima se cala, não conta, não compartilha, e não registra queixa ou denúncia (ARAÚJO, 2020, p. 12)”.

Para aqueles que acreditam que o estupro acontece porque a mulher não soube se comportar, infelizmente, os dados estatísticos mostram outro cenário. Segundo 13º Anuário de Segurança Pública, produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança, 66.041 casos de estupro ocorreram em 2018, sendo 63,8% com crianças e adolescentes até 14 anos, idade em que o Estado considera a pessoa juridicamente incapaz de consentir uma relação sexual. 96,3% dos agressores são homens e somente 7,5% das vítimas denunciam o crime.

E11: *Tem casos... Ou policial ou delegado pergunta: ‘mas tava com batom que cor?’ Estava usando um batom vermelho... Aí eu me pergunto, é... Eu aposto que todo mundo aqui já viu (um caso) que uma criança foi estuprada, aí vão dizer que foi o que? A roupa? O batom vermelho? Aí isso me dá uma agonia...*

O estupro acontece pela roupa que a mulher usava ou o horário em que a mesma estava na rua? Decerto que não, mas o senso comum insiste em culpabilizar a vítima. Ele está intimamente ligado à chamada cultura do estupro. Acontece porque é uma relação de gênero, principalmente, e de poder, em demonstrar que “eu sou capaz de possuir aquele corpo, ou que sou mais forte fisicamente e mais poderoso”.

Voltando ao Quadro 5 (página 103) na categoria *frases*, uma delas merece destaque e remete diretamente à cultura do estupro: “*Já é grandinha e sabe o que faz*”. Essa colocação geralmente inclina-se no sentido de dizer que uma menina, talvez com 7 ou 8 anos, já tem discernimento de saber o que lhe apetece e sugere que ela foi abusada porque gostava, ou queria. Vale lembrar novamente, manter relação sexual com menores de 14 anos é crime.

No que diz respeito aos abusadores de crianças, mais conhecidos como pedófilos, engana-se quem acredita nessa informação. De acordo com Araújo (2020) a pedofilia é uma condição de adoecimento, apenas 3 a 5% dos abusadores de crianças são pedófilos, e estes geralmente procuram tratamento para sua condição, tamanho o pesar e arrependimento por desejar um corpo infantil. A maioria dos abusadores de crianças são apenas covardes e criminosos mesmo, que se valem da inocência e da facilidade de coerção em cometer tal ato.

Em meio a esse conflito, muito se discute sobre os efeitos danosos da dominação masculina sobre as mulheres, porém pouca atenção se dá ao custo da dominação aos próprios homens (MOORE, 2015). E é nesse momento que os meninos mostraram-se mais interessados. Ao trazer para a discussão conceitos e consequências da masculinidade tóxica eles puderam analisar suas próprias vivências e trazer o tema à luz do debate.

E22: *O que eu acho é assim, a gente falou nesse conceito aí, de “brotheragem” (sobre o documentário O silêncio dos Homens), mas a gente vai falando, vai falando... O preconceito rola até de outro homem falar também: ‘esse bicho falando isso aí, homem! Deixa essa conversa pra lá’. Não aceita, né? Às vezes você vai falar abertamente com um cara mais falta. É o tabu, né?*

E07: *O próprio preconceito entre os homens. Eu vi outro negócio interessante no documentário, na dificuldade dos filhos falarem com o pai. O filho homem falar com o pai.*

E12: *Que bom que tivemos a oportunidade de falarmos abertamente sobre esses assuntos de forma descontraída e sem pressão. Conseguimos nos engajar no tema [...].*

Os meninos sentiram-se amparados quando trazido à discussão as questões que envolvem a masculinidade tóxica, porque até então o objeto de estudo os coloca como algozes de uma sociedade patriarcal e pouco se discute sobre os danos causados aos meninos quando são silenciados pela toxicidade das suas masculinidades.

Em verdade, muito do enfrentamento da violência contra a mulher segue pelo caminho da denúncia, “do basta”, do “chega de violência”, contudo, conforme bem coloca Moore (2015), existem muitas lacunas nesse enfrentamento, principalmente por não fazer alusão ao trabalho de prevenção com a população masculina.

Dos oito meninos presente no momento do encontro que tratou da masculinidade tóxica, somente dois deles já tinham ouvido falar algo a respeito desta temática, porém não da maneira que foi abordado no grupo. O relato E12,

disponibilizado acima, demonstra que foi prazeroso conversar sobre esse tema e o mesmo se repete em outros momentos ao longo das intervenções.

No mês de março, por conta do Dia Internacional da Mulher ocorrem muitos movimentos a favor delas, contra a violência; no mês de maio, os movimentos são contra o abuso infantil, aparecem vários debates, trabalhos, reivindicações, mas quase nenhum movimento no sentido de conversar com os meninos, com os homens. De mostrar para eles que eles não nasceram agressivos, que não precisam a todo tempo provar que são homens. Por esses e outros motivos é que o tema masculinidade tóxica torna-se mais envolvente.

Conversar com meninos é diferente, é mais difícil. Até mesmo os docentes sentem essa dificuldade de abordar os meninos, de falar francamente sobre esses temas. E essa dificuldade já fruto, inclusive, do machismo. Embora alguns docentes saibam sobre a masculinidade tóxica, superficialmente ou em profundidade, não é o tema mais debatido nessas campanhas característica do mês, ao longo do ano. O relato da docente revela a maior atenção que foi e precisa ser dada ao tema, assim como o discurso do menino, durante a atividade do podcast:

D18: *A gente tá tão atestado por conta da discussão, que a gente tá trazendo para aula... A importância disso. Eu já era atestado, mas eu tô tão atestado com essa coisa da masculinidade tóxica, eu tô tão atestado por conta da sequência, que você se envolve né? Que qualquer movimento suspeito eu estou alerta... [...] vi um casal de alunos conversando, tipo: "não vou"! "Quero conversar ou não quero conversar"... Que eu não tive dúvida, abordei e perguntei: 'Está tudo bem por aqui?' [...] Você fica muito atento. Isso é bacana deixar a gente Alerta... [...] Eu acho que a sequência trouxe um pouco isso, não sei os meninos e as meninas, mas eu estou extremamente ligada! Fiquei atenta nos discursos, no movimento que eles fazem, né? Que a nossa escola não tá livre disso.*

E22: *Agradecemos a orientação, por nos proporcionar experiência ao realizar um podcast. Deixo uma reflexão sobre o dever de falar e compartilharmos emoções e sentimentos com outros homens sem deixar de lado a nossa masculinidade e tentar acabar com esse tabu na nossa geração e nas gerações futuras.*

Para todas as entrevistas do podcast, os discentes escolheram docentes homens para participarem, isso pode significar também que eles precisavam ouvir a voz de outros homens, dos seus professores homens, que de uma forma ou de outra acabam sendo também espelho para esses meninos. Dessa forma, é relevante ouvir a voz dos meninos, ainda mais nesse período da adolescência antes que eles transmitam as consequências da masculinidade tóxica para as meninas.

4.3.2 – ANÁLISE DA CATEGORIA “ASPECTOS INERENTES À SEQUÊNCIA DIDÁTICA” E SUAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS

De volta à Figura 07 (página 101), dentro da categoria inicial **Aspectos inerentes à sequência didática**, outras três categorias intermediárias também surgiram. Nestas, se destacam narrativas que trazem pontos **positivos e produtivos** no que diz respeito à SD, assim como as **limitações e fraquezas** que a mesma apresentou e algumas **dicas e sugestões** dos alunos e alunas para a melhoria da sequência. Além da categoria intermediária **reflexões educacionais** que transitam entre as duas categorias iniciais e trazem narrativas que envolvem o ambiente educacional em que os discentes estão inseridos.

A cada encontro, os discentes realizaram algumas atividades que procuraram trabalhar os pormenores da temática a partir de ações do universo deles. Ao construir vídeos e podcasts puderam pesquisar mais, entrevistar outras pessoas e colocar em ação o que haviam debatido no grupo.

E06: *a gente pesquisou para poder gravar os áudios do podcast, para formular as perguntas.*

E11: *A gente queria alguém ou um professor que não tivesse uma masculinidade frágil, mas que ao mesmo tempo também não fosse tão desconstruído para ver como seria sua opinião e a gente teve um pouco de dificuldade em decidir quem seria [...] A gente procurou um professor que realmente tivesse essa masculinidade tóxica, realmente... (muitos risos)... Mas aí no final a gente não fez entrevista com esse professor...*

A esse respeito, um grupo de discentes chamou a atenção quanto à dificuldade que tiveram em escolher um professor para a entrevista do podcast. Em verdade não foi dificuldade, mas ficaram amedrontados. Ao pensar no nome ideal ficaram com receio da repercussão que essa escolha traria a vida acadêmica deles, uma vez que, na opinião dos discentes, o professor escolhido tinha um discurso que autenticava os comportamentos machistas.

Verdadeiramente, pela reação do grupo de discentes e da turma como um todo, considerando algumas falas, burburinhos e risos, o cenário pareceu bem danoso, ao que optamos por não prosseguir com as explicações, tampouco saber quem de fato era esse profissional.

E10: *A gente escolheu passar do semestre (risos).*

E05: *Por medo de que alguma... (burburinho e risos)... Por meio de um processo, né?. Porque o processo vinha! Com certeza ficaria muito mais interessante, porque dava para gente ver uma coisa que não era esperada, tipo... Quando a gente faz uma entrevista assim as pessoas realmente ficam mais polidas, falam o que se esperam que elas falem e não geralmente o*

que elas pensam. E provavelmente com esse professor ia acontecer isso... (risos e burburinhos). Mas não fizemos, preferimos entrevistar outro professor.

A docente colaboradora aproveitou para reforçar com os discentes que nos próximos dias ela iria encabeçar um projeto de ensino sobre integridade, fruto do seu trabalho à frente da coordenação e isso deixou todos mais tranquilos. Segundo a docente, esse projeto é uma espécie de “se liga”.

D18: *A gente vai fazer umas visitas às salas, em horários específicos, em aulas específicas (falou em entonação enfática... risos). [...] É importante isso e a gente vai falar sobre plano de integridade. Sobre integridade como um todo, manter-se íntegro, né? E aí, manter-se íntegro é também lutar por essas coisas que as meninas trouxeram no vídeo... Então é perceber que a nossa instituição também não está distante dessa discussão, né? Sempre tem um comentário, sempre tem uma maneira de chegar junto, sempre tem uma conversa, sempre tem uma piada... E não é só professor-aluno, mas aluno-aluno, né? Se liga que a gente tá falando sobre isso... Se liga que precisamos pensar sobre isso... A gente tá aqui, a gente sabe que isso acontece e agora qualquer tipo de denúncia será investigada via lei, institucional e civil.*

Através dessas narrativas é importante destacar a presença da escola na vida desses jovens e principalmente o papel do Instituto Federal. Apesar de não estarem imunes a situações desagradáveis e inconvenientes dentro do ambiente escolar, os discentes concebem o Instituto como um lugar democrático, livre de preconceitos e onde eles podem ser o que eles quiserem e se sentem acolhidos pela comunidade.

E01: *Eu acho que aqui no IF, principalmente, ele leva muito assim... Porque se a gente sai dessa bolha aqui do IF e a gente vai para escolas estaduais e escolas municipais é um tempo totalmente diferente, é um povo completamente preconceituoso. [...] Eu acho extremamente importante que o IF já tenha estourado essa bolha e esse momento... Eu acho ele muito importante e ia ser melhor ainda se atingisse várias pessoas. Mas eu tenho consciência de que aqui de fato é uma bolha e de que outros alunos lá fora ainda precisam de muito, muito conhecimento.*

D18: *Essa turma é uma turma que não tinha experimentado ainda, (por conta das aulas remotas) no sentido real da palavra, essa vivência que o IF traz, e acho que quando eles vêm pra cá e eles se deparam, no meio de uma aula de português, uma parada para falar de uma pesquisa de mestrado de outra servidora que é da área de enfermagem e que tá falando de machismo... né? Eles conseguem entender a dimensão que esse instituto tem. A gente não é "o professor de português" você (se referindo à pesquisadora) não é a enfermeira... Aqui a gente lida com as questões de educação e formação do ser humano como um todo. E eu acho que eles conseguiram experimentar isso. E é claro que o olhar que eles terão será outro, que os colegas de outras escolas que olham para os meninos tem uma outra visão e isso impacta diretamente na família deles e na família dos colegas deles, então é um efeito dominó, e eu acho que é isso. Por isso que a gente não pode parar de falar.*

É bastante satisfatório verificar que todas as narrativas que envolvem as categorias pertinentes à sequência didática são no sentido de aprovação e elogios.

Na categoria **positivo e produtivo**, tanto os discentes quanto a professora colaboradora narraram o quanto foi prazeroso participar desses encontros.

E02: *Os assuntos abordados em cada encontro; entender sobre os conceitos presentes no dia a dia; os trabalhos e atividades propostas em cada encontro.*

E04: *As apresentações muito bem feitas; as conversas e debates durante cada encontro; o podcast; aprender mais sobre a desigualdade de gêneros.*

E09: *Os tópicos trabalhados são temas que fazem parte do nosso cotidiano e é importante desenvolvê-lo em ambientes escolares, uma vez que os temas abordados não são facilmente comentados.*

E23: *Que bom que exploramos temas novos, diferentes e que nos transmite realidade no mundo ao qual vivemos. É sempre bom nos mantermos atentos ao que já aconteceu e o que pode acontecer. Aulas muito proveitosas e sempre ampliando o conhecimento sobre e acima de tudo reflexiva.*

Para a categoria **limitações e fraquezas**, os relatos versavam bastante sobre a duração dos encontros. Os discentes queriam mais encontros, com duração mais longa, pois na visão deles, poderiam trabalhar os temas mais profundamente ou ainda outros temas pertinentes. Outro ponto levantado foi o fato de ter sido trabalhado somente com a turma deles, isso limitou as conversas com os colegas de salas vizinhas e eles gostariam de conversar mais.

E05: *Que pena que os encontros finalizaram rapidamente e poucas turmas tiveram essa oportunidade.*

E06: *Apenas nossa turma teve a oportunidade de ter essas discussões e assim não pudemos conversar com outras pessoas.*

E11: *Tudo foi muito importante e acrescentador, a única coisa em que ficou desejando é que mais pessoas possam ter a mesma oportunidade que nós.*

E12: *Que tivemos pouco tempo, os encontros eram agradáveis. Mas pelo menos conseguimos abordar tudo o que devíamos.*

Um dos discentes sinalizou que gostaria de ter tido mais tempo para trabalhar nas atividades que envolviam as tecnologias, se referindo as atividades de vídeo e do podcast. Em verdade, a administração do tempo foi algo que atrapalhou um pouco, mas a julgar pelos depoimentos como um todo, não desfez o objetivo maior da sequência didática que era trazer esses temas à luz do debate dentro do ensino médio integrado. Ao contrário, instigou nos estudantes um desejo de aprofundar nos temas.

E22: *A duração foi rápida, tudo que envolva tecnologia educação tem que ter um período para aprender. [...] Se pudesse e tivesse mais tempo seria divertido.*

Na categoria **dicas e sugestões** os discentes continuaram a sugerir a expansão da sequência para outras turmas e outras escolas. Dentro do Instituto, eles sugeriram expandir para outros docentes. Nesse sentido, a sequência didática ficou um pouco prejudicada uma vez que só conseguiu trabalhar com uma docente, dessa forma a ideia de interdisciplinaridade se perdeu um pouco, ficando apenas na teoria. E era preciso mais que isso, conforme destaca Fazenda (2002) quando diz que a condição básica para a efetivação de um trabalho interdisciplinar, é a interação entre as pessoas, ou seja, só pode ocorrer em um regime de coparticipação, reciprocidade e mutualidade.

Outra dica foi utilizar outros meios de comunicação como filmes, entretanto a gestão do tempo, novamente não é favorável, inclusive no momento de colocar a exibição do documentário *O silêncio dos homens* foi preciso utilizar uma didática de ensino híbrido, onde os discentes já tivessem previamente assistido ao documentário.

E08: *Que tal novos projetos com outras turmas abordando esses temas abordados e outros da nossa realidade?*

E23: *Que tal trabalhar mais com a ideia de filmes? Seria bem interessante usar o mesmo. Também seria interessante expor mais esse trabalho, com outras turmas, no sentido de levar aprendizado a elas também.*

D18: *Que tal organizar essa sequência em formato de palestra e/ou mesa redonda e oferecer esse momento a mais alunos nos dois turnos!*

Compreende-se que o ensino desse tema para os discentes do médio integrado no IFPE/Campus Pesqueira pode ganhar novos contornos. O potencial da sequência didática mostrou-se bastante promissor e tanto os discentes quanto os docentes que responderam ao questionário e a docente colaboradora que participou do grupo operativo mostraram que é possível democratizar o ensino e proporcionar uma formação humana integral com vistas a diminuição dos preconceitos de gênero, sobretudo as desigualdades e violências.

A semente foi lançada e todos podem e devem conversar com outras pessoas a respeito desses temas, na escola e fora dela. A partir dos achados teóricos e da discussão prática, o próximo capítulo descreve os detalhes do Produto Educacional desenvolvido com vistas a fortalecer o aprendizado interdisciplinar acerca do machismo e suas consequências, desenvolvendo as potencialidades dos discentes do EMI.

CAPÍTULO 5

PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo traz aspectos teóricos que envolvem o produto educacional definido para esta pesquisa, a saber: uma sequência didática (SD), bem como a descrição de cada encontro definido para a mesma. O objetivo desta SD é contribuir no fortalecimento de questões que discutem o machismo e suas consequências, de forma interdisciplinar, tendo em vista o combate a comportamentos preconceituosos e violentos que ora perpetuam na sociedade, objetivando o desenvolvimento das potencialidades para uma formação humana e integral dos alunos e alunas no EMI.

5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como o próprio nome descreve, a SD permite uma ordenação no planejamento do ensino e aprendizagem, de forma que os discentes possam ser autônomos e comprometidos com a construção do seu conhecimento. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam um esquema de criação de sequência didática, onde são apresentadas quatro etapas. São elas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

De acordo com os mesmos autores, a primeira etapa explicita aos estudantes qual tema será tratado a partir daquele momento, deste modo, os discentes passam a ter conhecimento concreto da temática abordada. Nesta etapa, os autores recomendam a apresentação de um problema bem definido, bem como a preparação dos conteúdos que serão produzidos. Ainda na primeira etapa, os estudantes devem conhecer o que e como produzirão, bem como forma de participação na atividade.

A segunda etapa regula o modo como se dará o aprendizado a partir do que já se sabe, é o primeiro lugar da aprendizagem e para o docente, é uma fase de avaliação formativa, pois ocorre produção, elaboração, consciência de si e reflexão sobre o processo como um todo. A partir dos problemas apresentados, é delineado o que precisa ser feito para construir determinadas habilidades e essas ações são materializadas em módulos, sendo esta a terceira etapa. Por fim, na quarta etapa, o estudante coloca em prática as noções desenvolvidas ao longo dos módulos,

observam-se quais aprendizagens foram efetivas e quais aprendizagens devem ser redimensionadas, levando-se em consideração o trabalho individual do estudante (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Entendendo que a SD favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma e compartilhada, possibilitando a integralidade e o desenvolvimento do tema proposto, em um movimento dialético e de contínuo aprendizado, almejou-se implementá-la como recurso metodológico capaz de envolver os estudantes assim como proporcionar aos docentes um recurso didático que pode ser utilizado integral ou parcialmente, ampliando as fontes metodológicas para o ensino das questões que permeiam as desigualdades de gênero.

Deste modo, essa SD¹⁴ possui um total de 645min, aproximadamente 13 horas-aula divididas em 05 momentos conforme quadro-resumo que se segue:

Quadro 7 - Resumo da Sequência Didática

AULAS	TEMAS	POSSÍVEIS DISCIPLINAS ENVOLVIDAS
Aula 01	Quem sou eu? Quem somos nós?	Sociologia/Língua Portuguesa/Artes
Aula 02	Determinações Biológicas e as Construções de Identidades	Sociologia/Biologia/Artes/Língua Espanhola
Aula 03	Isso é Coisa de Macho! Masculinidade Tóxica – Conceitos e Consequências	Sociologia
Aula 04	“Bela, recatada e Do lar” – Da violação dos Corpos à In(aptidão) da Mulher para a Vida Pública	Sociologia/Artes
Aula 05	Apresentação final dos trabalhos e confraternização	Sociologia/Língua Portuguesa/Biologia/Artes/Língua Inglesa/Língua Espanhola

Abaixo, é possível visualizar uma descrição mais detalhada de cada encontro proposto para a SD, que foi apresentada aos docentes no momento do questionário e que foi aplicada a uma turma de ensino médio (terceiro ano do médio integrado – período 5) juntamente com uma das docentes que responderam ao questionário.

Quadro 8 – Aula 01 – Quem sou eu? Quem somos nós?

AULA 01	
Público Alvo	Discentes do Ensino Médio
Disciplinas Envolvidas	Sociologia; Português; Artes.

¹⁴ O Produto Educacional (Sequência Didática) construído a partir desta dissertação está mais bem descrito em arquivo próprio como parte principal deste capítulo e da dissertação como um todo. Sugere-se a leitura do arquivo específico da SD.

Habilidades Vinculadas	<table border="1"> <tr> <td>EM13LP10</td> <td>EM13LGG104</td> <td>EM13LGG502</td> </tr> <tr> <td>EM13LGG102</td> <td>EM13LGG204</td> <td>EM13CHS502</td> </tr> </table>	EM13LP10	EM13LGG104	EM13LGG502	EM13LGG102	EM13LGG204	EM13CHS502
EM13LP10	EM13LGG104	EM13LGG502					
EM13LGG102	EM13LGG204	EM13CHS502					
Objetivos	Conhecer a turma e apresentar o projeto como um todo; Refletir sobre os conceitos de identidade, estereótipos e estigmas; Debater sobre preconceitos e intolerâncias com base nos conceitos acima.						
Duração	150min (03 aulas de 50min cada), considerando todas as disciplinas envolvidas. Ensino Remoto: 90min. Para otimizar o tempo, utilizar as atividades sugeridas nessa aula, de modo síncrono e assíncrono.						
Metodologia	Dinâmica inicial quebra-gelo; aula expositiva-dialogada; utilização de Brainstorming (tempestade de ideias) a fim de verificar o conhecimento e interação da turma, respondendo a pergunta-título desta aula – Quem sou eu? (ou quem são vocês?). Ensino Remoto: Utilizar dinâmica para aula remota; para o brainstorming sugere-se utilizar a plataforma Mentimeter.						
Recursos Necessários	Quadro; projetor com equipamento multimídia; lápis para quadro e lápis coloridos para cartolina; papéis; canetas, lápis grafite, borrachas e cartolina. Ensino Remoto: Computador, smartphone ou aparelho compatível, com acesso à internet.						
Recursos Complementares	Música Teatro dos Vampiros - Legião Urbana; Música Zaluzejo - O Teatro Mágico.						
Atividades Propostas	Questionário de Termo Indutor: Os discentes receberão um rápido questionário com a seguinte instrução: A partir das palavras “homem” e “mulher” como termo indutor, escrevam 05 palavras ou expressões que vierem à mente quando vocês ouvem tais termos. Depois os enumere em ordem de importância. Ensino Remoto: Enviar link de questionário online, com a mesma proposta.						
Sugestão de leituras e/ou mídias digitais para aprofundamento	<p>Vídeo: Estereótipo https://tinyurl.com/temperodragestereotipo</p> <p>Site de Leitura Curta: Você é vítima de estigma? https://tinyurl.com/neurocienciaemdebate</p> <p>Vídeo: Casa do Saber: Entre o real e o virtual: como diferenciar um do outro. https://tinyurl.com/realevirtual</p> <p>Filme: Histórias cruzadas. 2011 (146 min).</p>						
Avaliação	A avaliação ocorre de modo cumulativo, ou seja, ao longo de todas as aulas desta sequência, entretanto, para esta aula é possível observar a participação nos momentos de debate, a pró-atividade e a iniciativa do aluno. Outros itens que podem ser avaliados é a pontualidade, postura (se cochila ou dorme durante a aula, se dedica-se a outras atividades alheia à proposta de ensino. Além de avaliar as devolutivas das atividades que foram propostas para o modo assíncrono. Ensino Remoto: Avaliar a iniciativa e participação nas plataformas online; Interação no chat ou em falas ao vivo; participação nas atividades assíncronas.						
Referências Bibliográficas	<p>BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. Edições Loyola, 1999.</p> <p>BAUMAN, Zygmunt. Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.</p> <p>CARNEIRO, Aparecida Suelaine. Mulheres e educação: gênero, raça e identidades. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2810. Acesso em: 25 nov. 2019</p> <p>GOFFMAN, Erving. (1988). Estigma: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada (M. B. M. L. Nunes, Trad.) Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1963).</p> <p>LEGIÃO Urbana - O Teatro dos Vampiros - Análise da Letra. [S.L.]: Pensando Nisso, 2019. (13 min.), P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UXWVsmYLxol. Acesso em: 13 maio 2021.</p> <p>LEGIÃO URBANA. Teatro dos Vampiros. In: Acústico MTV. S.I: EMI</p>						

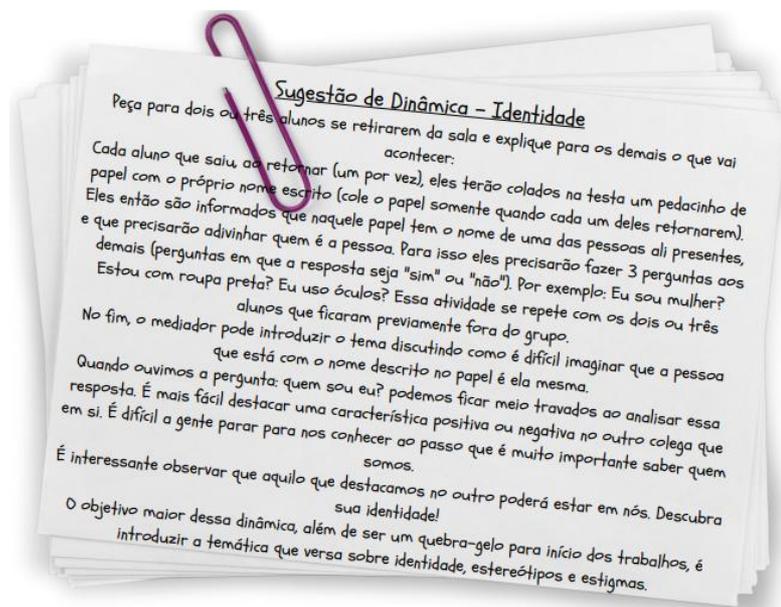
Records, 1992. 1 disco sonoro.
O TEATRO MÁGICO. Zaluzejo. In: Entrada para Raros. Osasco: Independente (O Teatro Mágico), 2003.

Sugestões para o andamento da aula

Para aulas presenciais ou remotas, iniciar os trabalhos por meio de uma apresentação rápida da turma e com uma dinâmica quebra gelo (figura 7). A dinâmica remota pode ser substituída por uma música em vídeo (ou apenas áudio) para descontrair e introduzir o tema. Espera-se, com a dinâmica, que a turma possa se mostrar mais acessível para o início das atividades propostas.

Após a dinâmica, solicitar que os discentes respondam a pergunta: Quem é você? Eles podem responder através de um brainstorming (tempestade de ideias), a serem escritas no quadro, ou mesmo colocar as respostas em uma cartolina, ou ainda, através da plataforma Mentimeter.

Figura 7 - Sugestão de Dinâmica



Fonte: A autora – extraído do produto educacional.

Pode-se pedir aos discentes que observem seu documento de identidade, onde tem a opção “naturalidade” e trazer à discussão as falas de Bauman (2005), sobre a noção de pertencimento, já que na pré-modernidade as questões de identidade não faziam parte das preocupações da época, com a nacionalidade vinculada ao local do nascimento. “A questão da identidade só passa a ser um tema problematizado a partir da modernidade, depois que as ações do indivíduo começam a fazer diferença

e quando a identidade passou a ser uma tarefa de construção individual (BAUMAN, 2005)".

Ao longo do encontro são realizadas indagações aos discentes que vão subsidiar as discussões e embasar as falas dos teóricos escolhidos para aquele encontro. Como exemplo de questionamento feito aos mesmos tem-se: *como são formadas as identidades de cada indivíduo?*

Bauman (2005) utiliza a metáfora de um quebra-cabeça e tenta explicar a sua visão de identidade. Para ele a identidade seria formada por peças, como o brinquedo. Mas, diferente do objeto real, o quebra-cabeça da identidade não possui uma imagem final, às vezes faltam peças, outras vezes as peças não se encaixam perfeitamente. Essa questão das identidades em contínua construção é importante para fugir da noção essencialista, de que a identidade é algo imutável, como uma rocha. Ao contrário, ela é flexível, conforme os caminhos percorridos pelo sujeito durante sua trajetória de vida em sociedade.

Nesse ambiente tudo é muito momentâneo, instável, mutável (que o autor chama de sociedade líquida) e os indivíduos precisam inventar e reinventar suas identidades em cada vez menos tempo. Então as identidades não são unificadas, são cada vez mais fragmentadas e multiplamente construídas. Elas são exercidas através de processos, questionamentos e contestações realizados ao longo da vida, não sendo fixa ou permanente (CARNEIRO, 2015). Como mutável, ela permite que possamos trafegar em muitas estradas, por exemplo, em um momento temos a professora, em outro a mãe, a esposa.

Na perspectiva de sociedade líquida de Bauman (2005), em que as mudanças ocorrem em alta velocidade, transformando radicalmente a experiência do ser humano, estes buscam descobrir as respostas à pergunta inicial: quem é você (ou o que), com base em um equilíbrio no meio do caos do mundo moderno (conforme o eu lírico da música O Teatro dos Vampiros) e a identidade pode tornar-se um problema (*quando ou como as identidades podem representar um problema para o indivíduo?*), podendo significar também exclusão, pois é nessa tarefa de caracterização que surgem identidades estereotipantes e estigmatizantes.

Mediar às discussões com os discente para além da pergunta realizada no passo anterior: *Quem ele é e de onde ele fala?!* Essa tarefa contempla os educadores da área de linguagens, especialmente, português, que podem trabalhar as variantes linguísticas. O Brasil é um dos nove países que fala português e é utilizando principalmente as palavras que os habitantes desses lugares e de todo o

mundo se comunicam e constroem suas identidades, interagindo com o mundo à sua volta. As diferentes variantes de uma língua devem ser vista como algo rico culturalmente, e que faz parte da identidade de cada um. A língua que tem vida, se dispersa culturalmente e socialmente. Para isso existe um imenso repertório de palavras disponíveis que vão se diferenciando e ressignificando a partir de um sem número de situações.

Bagno (1999) relata que é preciso fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam. Os falantes adequam a fala conforme as finalidades específicas, de acordo com a necessidade. É resultante do agrupamento de fatores sociais, como por exemplo, nível socioeconômico, grau de escolaridade, faixa etária, gênero (homem/mulher), grupos sociais, profissionais, entre outros. *Alguns de vocês já foram criticados por usarem uma linguagem "errada" ou diferente do esperado para determinado lugar ou ocasião?*

Trazer o vídeo e a letra da música Zaluzejo - O Teatro Mágico, disponível no link: <https://tinyurl.com/Zaluzejo> para ilustrar esse momento. O vídeo já possui legenda com a letra da música, contudo, para facilitar o acompanhamento, sugere-se imprimir a letra e distribuir aos discentes. O compositor dessa canção, Fernando Anitelli, se inspirou em uma empregada doméstica que trabalhou em sua casa. Ele comenta que é uma visão humorada sobre a beleza que é a comunicação, onde mesmo com tantos "erros" de português, a ideia principal consegue ser transmitida.

Outros pontos fortes da canção é que ela traz algumas crenças populares, tais como "olhar no espelho depois do almoço entorta a boca", além de trazer um pouco sobre as questões de preconceitos sofridos por aquelas pessoas que falam "errado", segundo a opinião de outras pessoas. Por vezes as pessoas são excluídas, uma vez que desqualificar a linguagem de uma pessoa, rotulando-a e estereotipando-a, contribui para maior exclusão e estigmatização.

Sugerir uma atividade artística para esse momento, com a perspectiva da formação da identidade, valorizando um olhar pessoal sobre a história individual de cada aluno. Nessa perspectiva é possível construir um autorretrato repleto de elementos representativos da identidade pessoal de cada aluno, contando com a expertise dos educadores da disciplina de artes.

O professor pode introduzir o tema, pedindo para que os discentes construam um autorretrato através de um desenho em cartolina, e a partir desse desenho

principal outros podem surgir que identifique as suas características individuais, tais como músicas, esporte preferido, lazer, entre outros; para aqueles que não têm muita destreza com desenhos ou não querem participar nessa modalidade, pode-se pedir que construíssem um texto.

O texto deve descrever o aluno como se fosse para um desconhecido. Lembrar-se de não colocar seu nome nos desenhos ou nos textos e posteriormente eles podem ser trocados para que os colegas tentem descobrir a quem se refere o texto ou os desenhos.

Nesse momento, aproveitando a atividade com os desenhos, pode-se novamente fazer um rápido brainstorming sobre os conceitos de estereótipo e estigma. Entendendo que as questões que envolvem os estigmas podem colaborar (e muito) para perpetuação e manutenção de várias formas de preconceitos, intolerâncias, racismos, misoginias, entre outras. *O que vocês entendem como estigma? E o que são estereótipos?* A depender das questões que surgirem a partir da tempestade de ideias, trazer para a discussão a definição de estigma em Goffman (1988): "um traço específico do indivíduo e o sujeita ao impedimento de atenção social para outros dos seus atributos, conferindo-lhes um grande descrédito", o que o autor chama de indivíduo desacreditado, ou identidade deteriorada.

Em outras palavras, estigma é uma marca, uma forma de marcar e de identificar o sujeito, geralmente de modo negativo. Um exemplo característico do que o autor definiu sobre estigma é o que envolve as questões raciais, onde a coloração da pele (e apenas isso) leva ao descrédito daquele indivíduo em relação às suas competências pessoais, profissionais e sociais. Contudo, o estigma não necessariamente precisa ser uma marca de pele, visível às outras pessoas, mas certamente estará associado a "algo de mau" sobre aquele sujeito, ou grupo de indivíduos.

Vocês já ouviram falar sobre os três tipos de estigmas? Conseguem trazer algum exemplo sobre pessoas ou grupos estigmatizados? Para Goffman (1988) existem três tipos de estigmas: as várias deformidades físicas; em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser

transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.

Daí parte o problema, pois os indivíduos ou grupos estigmatizados possuem uma identidade associada àquilo que é mau e são marginalizados, vão sofrer a exclusão social em um ou diversos aspectos. *Alguém pode trazer algum relato que envolva uma situação de exclusão ou violência que acredite possa estar associado com estigmas?* O estigma, portanto, contribui diretamente para o preconceito, intolerância e violência contra esses indivíduos na sociedade. Nessa perspectiva, as discriminações que os indivíduos sofrem são a resposta prática do estigma, por meio de rotulagem e estereótipos (representações) que são utilizados para limitar as pessoas quanto sua aparência física (do tipo cor de pele, roupas ou acessórios), nacionalidade e/ou comportamentais.

Partir dos exemplos trazidos pelos discentes sobre estereótipos e estigmas e fomentar o debate, sobre outros casos do cotidiano. É dessa forma que nos deparamos, diariamente, com piadas de loiras, de negros, sobre homossexuais ou portugueses, entre outros. Embora sejam conteúdos com objetivo humorístico (que não tem graça alguma) reforçam imagens prontas sobre esses sujeitos, ainda que sejam traços falsos, como por exemplo, a mulher não diminui o QI apenas por ter madeixas loiras. Por esse caminho, apresenta-se a ligação do conceito de estereótipo com o que se entende por estereótipos de gênero.

São crenças culturais, tidas por muitos como verdades absolutas, de que os homens são mais competentes que as mulheres em uma série de atividades. Ou que determinado comportamento e características das mulheres e dos homens são singulares a cada um.

Esses estereótipos se tornaram lugar-comum e foram se repetindo com o passar do tempo resultando em paradigmas e ideias preconcebidas que são um problema na sociedade, quase sempre representando aspectos negativos. A partir dessa temática, que envolve estereótipos de gênero, é possível finalizar essa aula e introduzir o que será explanado no próximo encontro.

Para tanto, propor a realização de uma atividade a ser realizada e entregue na próxima aula. Os discentes receberão um rápido questionário com a seguinte instrução: A partir das palavras “homem” e “mulher” como termo indutor, escrevam 05 palavras ou expressões que vierem à mente quando vocês ouvem tais termos. Depois os enumere em ordem de importância. A aula seguinte (resumida no quadro 9) pode ser iniciada através do resgate dos significados da atividade anterior.

Quadro 9 – Aula 02 – Determinações biológicas e as construções de identidades

AULA 02			
Público Alvo	Discentes do Ensino Médio		
Disciplinas Envolvidas	Sociologia; Biologia; Espanhol		
Habilidades Vinculadas	EM13CNT207	EM13CNT305	EM13CHS101
	EM13CNT208	EM13LGG102	EM13CHS403
Objetivos	Trabalhar conceitos de biologia, referente aos gametas, cromossomos e afins, corroborando com conceitos sobre sexo biológico, gênero, identidade de gênero e orientação sexual e a formação de identidades (biológica e sociológica).		
Duração	125min (2 e 1/2 horas-aula), considerando todas as disciplinas envolvidas. Ensino Remoto: 60min. Com as atividades sugeridas nessa aula, de modo síncrono e assíncrono.		
Metodologia	Aula expositiva-dialogada; utilização de vídeos didáticos e publicitários. Ensino Remoto: Apresentar os vídeos ou os links através da plataforma online que estiver utilizando para as aulas remotas.		
Recursos Necessários	Quadro; projetor com equipamento multimídia; Ensino Remoto: computador, smartphone ou aparelho compatível com acesso à internet.		
Recursos Complementares	Dicionários de língua Portuguesa e Espanhol.		
Atividades Propostas	Glossário: Em grupos, construir um pequeno glossário de palavras/expressões que eles consideram machistas; Pode-se também fazer a mesma atividade com palavras/expressões em espanhol. Para Ensino Remoto: Construir um jogo de perguntas e respostas que contenham a palavra e o significado, formando assim um glossário online. Para tanto sugere-se usar a ferramenta Evernote. Neste link: http://www.tradcast.com.br/dicas/glossario_evernote/ é possível encontrar um pequeno tutorial sobre essa ferramenta.		
Sugestão de leituras e/ou mídias digitais para aprofundamento	<p>Vídeo: Papel Social e Status Social – Brasil Escola: https://www.youtube.com/watch?v=Hk8j3ZEWkTg</p> <p>Vídeo: Série Diz Aí Amazônida – Ep. Identidade: https://www.youtube.com/watch?v=n1SIZ2pH2UA</p> <p>Livro: Identidade - Zygmunt Bauman</p>		
Avaliação	Observar a participação nos momentos de debate, a pró atividade e a iniciativa do aluno. Além de avaliar as devolutivas das atividades que foram propostas para o modo assíncrono. Pode-se fazer uma avaliação formativa, atribuindo-se nota à construção do Glossário. Ensino Remoto: Avaliar a iniciativa e participação nas plataformas online; Interação no chat ou em falas ao vivo; participação nas atividades assíncronas.		
Referências Bibliográficas	<p>ANDRADE, Francisco L. Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do Ensino de Biologia: representações e práticas de docentes do Ensino Médio. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.</p> <p>BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo vol. 1 e 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.</p> <p>BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.</p> <p>BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.</p> <p>CASTAÑEDA, Marina. El machismo invisible. Debolsillo, 2019.</p> <p>FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2ª ed. 18. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.</p> <p>MEAD, Margaret. Sexo e Temperamento. 4. Ed. São Paulo:</p>		

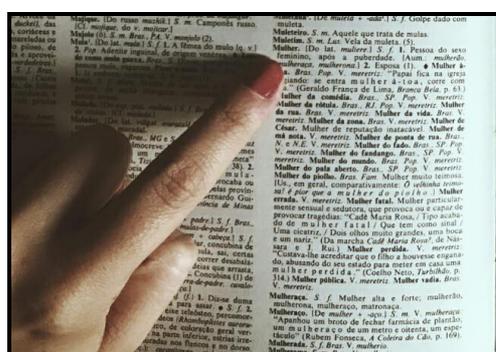
Perspectiva, 2003. 326 p.
 SANTINELLO, Jamile. A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos. Revista de Estudos da Comunicação, Curitiba, v. 12, n. 28, p.153-159, 2011.
 WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Identidade e Diferença. Petrópolis: Vozes, 2000: 7-72.

Sugestões para o andamento da aula

Usar as respostas dos termos indutores da aula anterior para mediar a discussão sobre ser homem x ser mulher. Para ilustrar esse momento, pode-se utilizar o dicionário e proceder a leitura, ou projetar através das multimídias a definição de homem e mulher contidas no Dicionário Aurélio, conforme figuras 8 e 9. Destacam-se com isso, os adjetivos que envolvem as definições de “homem” em detrimento às definições de “mulher”, que carregam termos bem pejorativos e as implicações culturais disso.

Nesse contexto ao se trabalhar com as definições encontradas no dicionário, os educadores da área de linguagem, mais especificamente o espanhol, tem um tópico interessante para fomentar o debate. Em 2014, a Real Academia Espanhola suprimiu algumas definições contestadas por serem machistas. Para ilustrar esse debate sugere-se acessar duas matérias disponíveis nos seguintes links do jornal online El País: <https://tinyurl.com/menossexismo>; e da revista Piauí, ligada à Folha de São Paulo: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/adios-machistas/>. Juntamente com as reflexões da sociologia, é importante destacar o peso social dessas mudanças.

Figura 8 - Verbete: Mulher



Fonte: <https://tinyurl.com/definicaomulher>

No contexto da biologia, os educadores podem trazer um pouco dessa abordagem em relação às diferenças cromossômicas de determinação sexual biológica, mostrando um pouco da história sobre como se acreditava que essas determinações aconteciam. Na Idade Média, de acordo com Beauvoir (2016), várias

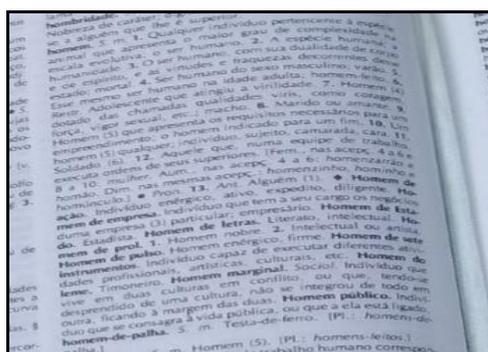
hipóteses perpetuaram a ideia de que a mulher forneceria um material passivo na formação do embrião e que a vida, a força, o movimento e a atividade estariam no princípio masculino. Aristóteles acreditava que o feto surgia a partir do encontro do sêmen com a menstruação. Hipócrates reconhecia dois tipos de sêmen, um fraco – ou feminino – e outro forte – o masculino.

Ao trazer temas que envolvem os gametas e cromossomos, é possível fomentar a discussão em torno dos determinismos biológicos. Conforme destaca Andrade (2011), estas ideias apontam que diferentes habilidades “inatas”, biologicamente determinadas, limitariam a igualdade de condições nas disputas por espaço social, ou seja, a constituição biológica herdável humana seria suficiente para justificar a segmentação e hierarquização social.

"O determinismo biológico [...] sustenta que as normas comportamentais compartilhadas, bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos principalmente de raça, classe e sexo derivam de distinções herdadas e inatas e que, neste sentido a sociedade é um reflexo fiel da biologia" (GOULD 1999, p.4 apud ANDRADE, 2011).

Em 1677, encaravam-se os ovários como homólogos da glândula masculina e, apesar de terem sido descobertos os espermatozoides e verificado que eles penetravam no útero, acreditavam que o indivíduo já estava prefigurado neles.

Figura 9 - Verbetes: Homem



Fonte: A autora (2022).

Andrade (2011) comenta que com os esclarecimentos científicos realizados por Weismann em 1885, sobre os mecanismos envolvidos na divisão meiótica para a formação dos gametas e a detecção da relação entre os cromossomos sexuais X e Y e a determinação do sexo, os fatores genéticos tornaram presentes e com forte apelo social nas explicações sobre o que determina o nascimento de uma menina ou um menino. Ainda na perspectiva da biologia, os educadores dessa área podem

trazer o debate acerca das configurações genéticas não padrões, que envolvem os cromossomos, chamadas pela comunidade científica como síndromes, tais como Turner e Klinefelter.

Após esse momento pode-se apresentar um vídeo curto que traz conceitos sobre, sexualidade, gênero, orientação sexual e identidade de gênero e usá-lo para introduzir as discussões a respeito desses conceitos. Esse vídeo pode ser encontrado no canal Minutos Psíquicos, na plataforma YouTube, com o seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg>.

Para além da biologia e seus determinantes genéticos, *como ocorre a formação de identidades do indivíduo e seu papel social?* Para responder essa questão e mediar às discussões usar o vídeo publicitário disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=NTxUWQ2IE6s> e intitulado: *Reacciona Ecuador, el machismo es violencia*.

Este vídeo, com duração de aproximadamente 1 minuto, traz um cenário em que duas crianças, um menino e uma menina, crescem em um ambiente totalmente dicotomizado em que pesam as cores rosa e azul, bem como brinquedos e objetos que marcam essa diferença de gênero. *Como vocês lembram-se dessas vivências na sua infância? Existiam brincadeiras, cores, roupas ou algo do tipo que era cobrado a vocês, com base no gênero?*

Nesse contexto, é possível trazer, para a discussão, as experiências dos discentes referentes às suas vivências cotidianas em situações em que sua própria formação possa ter sido marcada e estereotipada com cores, vestuários, objetos e comportamentos próprio do universo masculino ou feminino. Trazer o conceito de papel social corroborando com papel social de gênero. Lembrar que dentro da sociedade poucas coisas são biologicamente determinadas, mas que tudo é construído, assim como o papel social.

Nesse contexto, Margaret Mead (2003) traz esse conceito como sendo um conjunto de normas, direitos e deveres que o indivíduo tem acesso dentro de uma sociedade, que pode ser herdado ou conquistado. Ela afirma mais, trazendo esse conceito dentro de uma teoria de gênero, como um conjunto de comportamentos associados com a masculinidade e a feminilidade.

Pode-se trazer ao debate com os discentes, as diferenças que simbolizam os papéis sociais de homens e mulheres e questioná-los. *Vocês mesmos se veem, ou veem alguém próximo com comportamentos semelhantes?*

Vale destacar que não basta ser homem para ser machista, esse tipo de comportamento é encontrado em outros seguimentos da sociedade. Para preparar a finalização dessa aula, podem-se trazer outros grupos sociais que podem também serem igualmente machistas. Entendendo que o machismo está presente na formação social tanto dos meninos quanto das meninas, ele se apoia em uma linguagem e atuação política e não no gênero daquelas pessoas que expressam o machismo. Homossexuais, por exemplo, aprenderam o estigma do machismo antes mesmo de descobrirem sua orientação sexual.

A masculinidade homossexual, portanto, também pode ser machista e igualmente tóxica comparada à masculinidade heterossexual. A autoaceitação termina, muitas vezes, em repúdio e desprezo ao oposto. E o oposto nesse caso, é a mulher. As diferenças entre homens e mulheres são transformadas, desde cedo, em desigualdades.

A atividade proposta para esta aula é uma espécie de glossário que os discentes podem produzir contendo palavras e expressões que os mesmos consideram machistas. Nas aulas seguintes será tratado do tema sob as óticas feminina e masculina. A aula 03, disponível no Quadro 10, traz o tema sob a ótica masculina e tem muito que contribuir para que os meninos se sintam contemplados nesse universo silencioso para eles.

Quadro 10 – Aula 03 – Isso é coisa de macho! Masculinidade Tóxica – Conceitos e Consequências

AULA 03			
Público Alvo	Discentes do Ensino Médio		
Disciplinas Envolvidas	Sociologia; Português; Inglês; Espanhol		
Habilidades Vinculadas	EM13LP17	EM13LGG102	EM13CHS502
	EM13LP54	EM13LGG204	EM13CHS503
Objetivos	Trabalhar na perspectiva do machismo sob a ótica masculina e suas implicações. Apresentar e discutir o conceito de masculinidade tóxica.		
Duração	180 min (03 e1/5 horas-aula) considerando as quatro disciplinas envolvidas e o fato de que nesta aula ocorre a apresentação de um documentário. Ensino Remoto: 100min. Sugere-se indicar a apresentação do filme previamente, como atividade assíncrona.		
Metodologia	Apresentação do documentário: O silêncio dos homens; discussão a respeito do tema apresentado. Ensino Remoto: Apresentar o vídeo-documentário através da plataforma online GoogleMeet ou outra que possibilite apresentar vídeos.		
Recursos Necessários	Quadro; projetor com equipamento multimídia; Ensino Remoto: Computador, smartphone ou aparelho compatível, com acesso à internet.		
Recursos Complementares	Documentário O Silêncio dos Homens. Direção: Guilherme Nascimento Valadares.		
Atividades Propostas	Podcast: Para finalizar essa aula pode-se sugerir uma atividade em grupo onde os discentes entrevistem colegas, docentes, familiares ou outras pessoas e construam um ou mais podcast com a temática:		

	<p>masculinidade tóxica. Além do público a ser entrevistado e o tema, eles devem definir um roteiro de gravação e ensaiar para a gravação. Dica Para embasar a construção do podcast pode-se utilizar um vídeo rápido, disponível na plataforma YouTube, no seguinte link: https://tinyurl.com/podcastcomcelular. Esse vídeo mostra dois aplicativos bem fáceis de utilizar para construção de podcasts utilizando unicamente seus celulares.</p>
Sugestão de leituras e/ou mídias digitais para aprofundamento	<p><u>Video:</u> Boys Don't Cry: https://tinyurl.com/boysdont <u>Video:</u> How I unlearned dangerous lessons about masculinity: https://tinyurl.com/Dangerousmasculinity <u>Documentário:</u> The Mask You Live In: THE MASK you live in. Direção: Jennifer Siebel Newsom. Estados Unidos. 2015. (97 min) color. <u>Portal PapodeHomem:</u> https://papodehomem.com.br/</p>
Avaliação	<p>O Podcast é uma possibilidade de fazer os discentes não serem apenas consumidores, mas também produtores. Avaliar a construção dessa atividade observando a oralidade, escuta ativa, a percepção do ambiente e desenvolvimento da própria maneira de se expressar. Sugere-se construir um gráfico apresentando os resultados das entrevistas. Conjuntamente, pode-se avaliar a participação nos momentos de debate com o filme documentário, a pró atividade e a iniciativa do aluno. Ensino Remoto: Avaliar a iniciativa e participação nas plataformas online; Interação no chat ou em falas ao vivo; participação nas atividades assíncronas.</p>
Referências Bibliográficas	<p>CONFORT, Maria. Você sabe o que é masculinidade tóxica? 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/voce-sabe-o-que-e-masculinidade-toxica/. Acesso em: 02 mar. 2020. CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemonic: repensando o conceito. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241282, maio 2013. CONNELL, Raewyn. Gênero em termos reais. São Paulo: Versos, 2016. O SILÊNCIO dos homens. Direção de Guilherme Nascimento Valadares. Produção de Cecília Leite. [s.l.]: Monstro Filmes, 2019. (60 min.), HD, son., color. PALERMO, Hernan. NOTAS PARA UMA DEFINIÇÃO ANTROPOLÓGICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E MASCULINIDADES. Trabalho (en)cena, [s.l.], v. 3, n. 3, p.155-171, 4 dez. 2018. Universidade Federal do Tocantins. http://dx.doi.org/10.20873/2526-1487v3n3p155. PAPO DE HOMENS. Como criar um grupo de homens, um guia básico. Disponível em: https://papodehomem.com.br/como-articular-um-grupo-de-homens-guia-basico/. Acesso em: 23 fev. 2021.</p>

Sugestões para o andamento da aula

O objetivo primordial dessa aula é permitir a reflexão acerca do machismo que afeta negativamente os meninos, desde seu nascimento até a vida adulta e as consequências para toda a sociedade. Inicia-se com uma dinâmica denominada: A caixa, que foi adaptada a partir do vídeo *A caixa dos homens*, produzido pelo coletivo PapodeHomem, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=3GY5s1DVi5w>. Para o ensino remoto, ao invés de fazer a dinâmica pode-se apresentar o vídeo que a inspirou.

Essa dinâmica consiste em solicitar que os discentes fiquem de pé, enfileirados, e à medida que o mediador leia algumas frases afirmativas eles possam dar um

passo à frente caso sintam-se contemplados pela informação das frases. Em frente deles, dentro de uma caixa de papelão, encontram-se alguns papéis com manchetes de jornais que retratam acontecimentos que possam estar envolvidos com o machismo e que são decorrentes da masculinidade tóxica.

Após uma breve discussão estimulada com a dinâmica, os discentes são convidados a assistir o documentário *O silêncio dos homens*, que também é uma iniciativa do PapodeHomem, que instiga à reflexão sobre o modelo de masculinidade que é imposto sobre os meninos na sua infância e adolescência. O ideal é apresentá-lo na íntegra, porém poderão ser selecionados alguns trechos, devido à dinâmica da aula e/ou manejo do tempo disponível.

Ao final do documentário, abre-se novamente a discussão a respeito do que foi assistido. *Qual cena ou fala chamou mais atenção? Você se identificou com alguma fala? Gostaria de citar algum exemplo que tenha vivenciado e/ou presenciado? E sobre os dados estatísticos que o documentário mostra? Já ouviu falar nos Grupos de Homens? O que acha da ideia?* Estes e outros questionamentos podem ser utilizados para mediar a discussão a respeito do documentário apresentado.

Este tema também poderá ser discutido juntamente com os educadores das linguagens. Disciplinas de Espanhol e Inglês poderiam utilizar textos jornalísticos sobre a masculinidade tóxica. Nesse sentido, os discentes podem identificar a ideia principal, o gênero textual, além da interpretação e compreensão dos textos, identificação da sequência das ideias apresentadas e outros elementos textuais. Para tanto, sugere-se dois textos em espanhol, disponíveis nos links: <https://tinyurl.com/masculinidadtoxica> e <https://tinyurl.com/Juventudzaragoza>.

Para educadores da disciplina de Português, uma boa maneira de fomentar o debate é utilizando o questionamento sobre se a língua portuguesa é ou não machista? Você consegue perceber algum termo machista na língua portuguesa? Cite exemplos? Divida a turma em dois grupos e sugira um debate onde um grupo defende que a língua é sim, machista, enquanto que o outro grupo defenderia que não há machismo na língua portuguesa. Ao final sugerir o vídeo, que trata sobre esse questionamento, disponível no link: <https://tinyurl.com/linguamachista>.

A sugestão para trabalhar na perspectiva da língua inglesa é fazer o mesmo movimento sugerido para o espanhol, ou ainda trabalhar alguns termos conhecidos como pertencentes ao chamado dicionário do machismo. Alguns têm maior destaque, tais como: maninterrupting, mansplaining, manspreading, gaslighting e bropropriating.

Para finalizar essa aula pode-se sugerir uma atividade em grupo em que os discentes entrevistem colegas, docentes, familiares ou outras pessoas e construam um ou mais podcast com a temática: machismo e masculinidade tóxica. Para embasar a construção do podcast pode-se utilizar um vídeo rápido, disponível na plataforma YouTube, no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=jKDmo1xMJIs>. Esse vídeo mostra dois aplicativos bem fáceis de utilizar para construção de podcasts. O resultado da atividade será compartilhado com toda a turma na última aula desta sequência, juntamente com a atividade proposta na aula 04, como forma de encerramento e confraternização com a turma.

A próxima aula, disponível no Quadro 11, vem debater o tema sob a ótica feminina.

Quadro 11 – Aula 04 – “Bela, recatada e do lar” – Da Violação dos Corpos à In (aptidão) da Mulher para a Vida Pública

AULA 04			
Público Alvo	Discentes do Ensino Médio		
Disciplinas Envolvidas	Sociologia; Artes; Português; Inglês.		
Habilidades Vinculadas	EM13LP12	EM13LP24	EM13CHS502
	EM13LP17	EM13LGG102	EM13CHS503
Objetivos	Trabalhar na perspectiva do machismo sob a ótica feminina e suas implicações, trazendo dados estatísticos que mostram a violência perpetrada contra as mulheres no cotidiano; discutir sobre a posição da mulher no mercado de trabalho.		
Duração	150min. ou 03 horas-aula, a serem trabalhadas considerando todas as disciplinas envolvidas. Ensino Remoto: 60min. Com a utilização de atividades síncronas e assíncronas.		
Metodologia	Encenação de diálogo simulando uma situação da vida real; aula expositiva-dialogada mostrando dados estatísticos; divisão em grupos para trabalhar a Nota Técnica do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; apresentação de vídeo publicitário e orientações para a atividade e última aula da sequência. Ensino Remoto: Fazer uma rápida divisão do grupo online, em grupos menores, solicitar imagens que represente o que foi lido em grupo (Nota Técnica do IPEA). Pode-se dividir a turma previamente, enviar o documento do IPEA, como atividade assíncrona, solicitando que os discentes façam uma apresentação do que foi lido no documento.		
Recursos Necessários	Quadro; projetor com equipamento multimídia; cartolinas; canetas coloridas e afins; Ensino Remoto: Computador, smartphone ou aparelho compatível, com acesso à internet.		
Recursos Complementares	Documento Nota técnica do IPEA impresso.		
Atividades Propostas	Vídeos Publicitários: Produção de vídeo publicitário baseado no compilado de comerciais contra o machismo no Equador. A proposta é que os discentes, divididos nos mesmos grupos da atividade anterior, possam criar vídeos semelhantes. Os vídeos produzidos podem ser utilizados na comunidade acadêmica e até em outros meios de imprensa. Para Ensino Remoto: Propor que os vídeos sejam filmados de modo simples, evitando contato com pessoas de fora do núcleo familiar. Sugerir que os próprios discentes e familiares sejam os protagonistas		

	<p><u>Leitura:</u> Texto do IBGE – Pesquisa Mensal de Empregos – 08 de Março de 2010 - Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas. Disponível em: https://tinyurl.com/mulhernotrabalho.</p> <p><u>Vídeo:</u> Butler, Davis e Fraser: feminismo e democracia: https://tinyurl.com/ButlerDaviseFraser</p>
Avaliação	<p>Ao avaliar a produção dos vídeos é possível observar a multiplicidade de linguagens, práticas de leitura, análise crítica, trabalho colaborativo e interativo, domínio de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição, entre outras práticas e outros procedimentos específicos. Ademais, pode-se avaliar a pró atividade e a iniciativa do aluno durante sua participação nos momentos de debate com a apresentação em grupo da Nota Técnica do IPEA. Ensino Remoto: Avaliar a iniciativa e participação nas plataformas online; Interação no chat ou em falas ao vivo; participação nas atividades assíncronas.</p>
Referências Bibliográficas	<p>ARAÚJO, Ana Paula. Abuso: a cultura do estupro no brasil. Rio de Janeiro: Globolivros, 2020. 320 p.</p> <p>BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.</p> <p>COELHO, Renata. A evolução jurídica da cidadania da mulher brasileira: breves notas para marcar o dia 24 de fevereiro, quando publicado o código eleitoral de 1932 e os 90 anos do voto precursor de Celina Viana. 2018. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/Evoluojuridicadacidaniadamulherbrasileira_RenataCoelho.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.</p> <p>HUECK, Karin. Como silenciemos o estupro. Revista Super Interessante. Editora Abril. 17 set. 2015. Disponível em: https://super.abril.com.br/comportamento/como-silenciamos-o-estupro/. Acesso em 09 Jul. 2020.</p> <p>IPEA Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/. Acesso em: 21 out. 2019.</p> <p>LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. Revista Veja. Editora Abril. 18 Abr. 2016. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/. Acesso em 09 Jul. 2020.</p> <p>MIRANDA, Maria Bernadete. Homens e Mulheres - A Isonomia Conquistada. Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania, São Roque, v. 2, n. 1, p. 1-31, 2011. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/bernadete_drt_20111.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.</p>

Sugestões para o andamento da aula

Esta aula tem o objetivo primordial de tratar das estatísticas alarmantes da mulher como vítima de violência, quase sempre decorrente do machismo enraizado na sociedade. A proposta é iniciar com uma pequena encenação de um diálogo (figura 11) entre dois discentes, que simulam uma situação de denúncia de um crime em uma delegacia. Pode-se utilizar outra sugestão de encenação, a critério do docente, nesse caso, a contribuição da disciplina de Artes é muito valiosa.

A cena tem como objetivo fomentar a discussão inicial que trata do crime de estupro. Este crime possui como agravante o fato de ser o único crime em que a vítima é julgada junto com o criminoso e isso contribui para o silêncio das vítimas. As vítimas são recebidas com desconfiança, e com perguntas que pretendem apenas

avaliar/julgá-las pelos seus comportamentos que antecederam os crimes, com o intuito de diminuir a credibilidade ou tê-la questionada (ARAÚJO, 2020).

Continuar a discussão trazendo elementos jurídicos, do passado e da contemporaneidade que demonstram dispositivos do Código Civil Brasileiro e do Código Penal, em relação aos “Crimes de Costumes”, assim como os dispositivos que existem atualmente e que protege à mulher, tais como a Lei nº 11.340, mais conhecidos como Lei Maria da Penha. Trazer ainda dados estatísticos do IPEA, tais como o mapa da violência (2019) e do MS, no portal Disque 100.

Figura 10 - Diálogo Encenado

ENCENANDO A VIDA REAL

NARRADOR: Imagine que essa noite roubaram seu celular em uma festa e você foi à delegacia, denunciar o crime. Chegando lá, o seguinte diálogo acontece:

VÍTIMA: Boa noite, Sr. Delegado. Eu vim aqui registrar um B.O porque roubaram meu celular.

NARRADOR: O delegado olha a vítima de cima a baixo e começa a perguntar:

DELEGADO: Boa noite. Onde ocorreu o assalto?

VÍTIMA: Foi lá no Clube Rio Doce, na festa da Maçã.

DELEGADO: Hummm... Sei... E que horas aconteceu o roubo?

VÍTIMA: Acho que passava um pouco das 2 horas da manhã.

DELEGADO: Certo... Mas me diga uma coisa... Você costuma trocar de celular com muita frequência? Tipo, a cada festa você está com um celular novo?

VÍTIMA: Ân?! Claro que não, né?! E mesmo que eu saia com outro celular... Qual o problema?

DELEGADO: Sei... Mas você tem certeza que o roubo aconteceu?! Você não deu o celular para o bandido por que você quis, não?!

VÍTIMA: O senhor está louco?! O senhor bebeu? Que pergunta foi essa?

DELEGADO: Calada! Ou vou lhe prender por desacato! E por falar em bebida... Nessa festa você bebeu alguma coisa alcoólica?!

VÍTIMA: Desculpe... Eu devo ter bebido umas duas latinhas de cerveja e uma dose de Uísque.

DELEGADO: Então gatinha, me desculpe, mas não posso lhe ajudar... Não houve crime algum! Você estava fora de casa de madrugada! Em uma festa! Bêbada! Quem me garante que você está falando a verdade?! E depois... Quem disse que você não queria ter sido assaltada?!

Fonte: A autora (2022).

Na perspectiva da disciplina de língua portuguesa e inglesa, os educadores podem trabalhar gêneros textuais utilizando a temática do combate à violência contra à mulher. Para tanto, sugere-se uma atividade com o gênero textual notícia, que possui como característica as funções informativas e apelativas, servindo para informar e persuadir. Ainda com a contribuição das artes, os discentes podem ser convidados a produzirem seus próprios cartazes.

Para fomentar o debate, sugere se trazer informações sobre o movimento #Metoo, surgido em 2017. *Alguém já ouviu algo a respeito desse movimento?* O que deu força ao movimento iniciou com um caso que veio à tona no jornal The New York Times acusando um dos maiores executivos de Hollywood, Harvey Weinstein, de ter assediado, abusado e até estuprodo dezenas de atrizes.

Outra hashtag que ganhou força foi #StopViolenceAgainstWomen. O artista italiano, Alexandro Palombo, ativista dos Direitos Humanos, lançou uma campanha contra a violência às mulheres usando fotos de celebridades com hematomas. Ele também produziu imagens de personagens das histórias em quadrinhos para compor o projeto. Esses movimentos fazem parte de um ativismo digital que ganha forças a cada dia.

Considerando a importância da escola nessa empreitada pela igualdade de gênero, pode-se trazer o debate acerca da inserção da mulher na escola, e como somente a partir de então as coisas começam a mudar, ainda que lentamente. *O que acham sobre como era a educação de meninos e meninas no passado?* A história da educação das mulheres é permeada pela imposição de forma a mantê-la subjugada, privando-a de conhecimentos durante muito tempo, ou permitindo uma inclusão lenta e específica em conhecimentos ligados ao cuidado com as pessoas.

Era educada para ser objeto e sentir-se feliz em cumprir suas obrigações, representando uma extensão do trabalho doméstico e jamais participavam da vida pública. Bourdieu (2012) destaca as dicotomias de oposições entre o universo público – masculino – e os mundos privados – feminino. Segundo o autor, as mulheres estão inscritas na fisionomia do ambiente familiar.

Nesse contexto, a transformação mais importante foi àquela ocorrida na instituição escolar. O acesso das mulheres à instrução e com isso à independência econômica com todas as suas transformações menos evidentes, são fatores decisivos na diferença entre os gêneros.

A partir de então, pode-se dividir a turma em seis grupos e proceder à leitura do documento do IPEA *Nota Técnica Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014*, disponível no link: <https://tinyurl.com/notatecnicaipea>. É um documento fácil de trabalhar, apresenta alguns capítulos curtos que podem ser divididos em 06 segmentos para cada grupo proceder à leitura e fazer uma breve apresentação aos demais, em cartolina. Pode fazer desenhos, textos, ou o que achar melhor. O capítulo 07 deste documento do IPEA traz os desafios dessa realidade (a inserção da mulher no mercado de trabalho) e pode ser questionado ao final da aula, para que os discentes apontem algumas sugestões.

Por fim, sugerir a atividade para a próxima aula, que será o último encontro. Para tanto, projetar um vídeo publicitário utilizado na República do Equador para combater o machismo. A proposta é que os discentes, divididos nos mesmos grupos da atividade anterior, possam criar vídeos semelhantes para serem utilizados na

comunidade acadêmica e até em outros meios de imprensa. O vídeo tem duração de pouco mais de 6 minutos e traz um compilado de vídeos publicitários com a legenda, em espanhol: Reacciona ecuador! el machismo es violencia. (Reage Equador! O Machismo é violência.). Os vídeos, juntamente com os podcasts serão apresentados na última aula e culminará com a finalização do projeto.

Por fim, o último encontro, resumido no Quadro 12, será a culminância da SD. Um questionário será oferecido com o intuito de obter o diagnóstico das percepções dos participantes durante todas as atividades.

Quadro 12 – Aula 05 – Apresentação final dos trabalhos e confraternização

AULA 05					
Público Alvo	Discentes do Ensino Médio				
Disciplinas Envolvidas	Artes; Biologia; Espanhol; Inglês; Português; Sociologia;				
Habilidades Vinculadas	<table border="1"> <tr> <td>EM13LP20</td> <td>EM13LP25</td> </tr> <tr> <td>EM13LP21</td> <td>EM13LGG104</td> </tr> </table>	EM13LP20	EM13LP25	EM13LP21	EM13LGG104
EM13LP20	EM13LP25				
EM13LP21	EM13LGG104				
Objetivos	Concluir a Sequência Didática com apresentação das duas atividades propostas nas últimas aulas: os podcasts e os vídeos; fazer um questionário de diagnóstico e percepção dos momentos vivenciados durante o percurso formativo.				
Duração	100 minutos (02 horas-aula). Ensino Remoto: 60min. Nesse caso, a aula fica restrita à apresentação das atividades, e o momento de confraternização pode ser remarcado.				
Metodologia	Aula expositiva dialogada, onde os discentes fazem suas apresentações e por fim todos tecem os comentários finais; Oferecimento de um momento de confraternização, convidar todos os docentes envolvidos no projeto. Ensino Remoto: Usar os recursos online para visualizar os vídeos e os podcasts, enviar link para resposta aos questionários finais.				
Recursos Necessários	Quadro; projetor com equipamento multimídia; Ensino Remoto: Computador, smartphone ou aparelho compatível, com acesso à internet.				
Recursos Complementares	Bolo, salgados e refrigerante para um momento de confraternização final. Materiais descartáveis, tais como copos, guardanapos e talheres para servir o lanche.				
Atividades Propostas	Questionário diagnóstico sobre as percepções quanto às aulas dessa sequência. O questionário pode ser do tipo que bom, que pena e que tal. Reforçar as sugestões das aulas anteriores.				
Avaliação	Esta avaliação deve considerar elementos que envolvem toda a sequência didática. Para tanto se observa critérios tais como interesse e iniciativa, participação em atividades de grupo, dedicação às atividades propostas (individuais ou em grupo), bem como a autoavaliação, fomentando o protagonismo do aluno. Sugere-se usar uma ficha de autoavaliação (sugestão nos anexos) para que os discentes preencham por meio físico ou eletrônico.				
Referências Bibliográficas	Não se aplica.				

Reunir a turma para assistir/ouvir as apresentações das atividades sugeridas anteriormente, que são os vídeos e podcasts. Cada grupo vai apresentando seus

trabalhos reservando um tempo para os comentários ao final de cada apresentação. Pode ser ao final de cada grupo, ou no final de todas as apresentações.

A atividade final é um questionário diagnóstico sobre as percepções quanto as aulas dessa sequência. O questionário pode ser do tipo que bom, que pena e que tal. São três perguntas simples onde "que bom" reflete as percepções positivas que eles tiveram ao vivenciarem esses momentos; "que pena" seriam as percepções negativas que eles puderam identificar ao longo das aulas, do que eles não gostaram; "que tal" seria as sugestões de aperfeiçoamento das aulas, melhoramentos que possam acontecer para que a Sequência Didática se mostre mais efetiva na utilização prática com os discentes.

O objetivo desta atividade final, assim como de todas as aulas, é a necessidade que essa temática saia do campo empírico e do senso comum. Que não seja considerada, como muito se têm comentado, os chamados "*mi, mi, mi*". É preciso considerar que o movimento de lutas pela igualdade e não violência é multifatorial, com raízes na histórica discriminação de gênero e o quão importante é contextualizar as informações, permitir que esse tema esteja sempre vivo no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÃO

Neste capítulo são apresentados os desfechos desta pesquisa, a partir das considerações finais com a síntese do que pode ser verificado junto ao público alvo. As dificuldades e limitações deste estudo, bem como suas contribuições e possibilidades de trabalhos futuros.

6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do percurso que resultou nesta Dissertação, bem como no desenvolvimento do Produto Educacional, muitos desafios foram superados e novas provocações foram estimuladas. Ao direcionar esta pesquisa para os discentes do ensino médio integrado, tendo como propósito fortalecer o aprendizado interdisciplinar acerca do machismo e suas consequências, por meio de uma sequência didática, com vistas a desenvolver as potencialidades para uma formação humana integral dos alunos e alunas no EMI, esta pesquisa seguiu o caminho inspirado, inicialmente, pela minha trajetória, sobretudo pessoal. Como mulher, sou suspeita a dizer o quanto esse tema me diz respeito e o quanto me encorajou a aprender e a compartilhar cada vez mais conhecimentos sobre ele.

Toda essa trajetória rendeu uma partilha de desassossegos, ótimas leituras, várias conversas, muitas reflexões e um impulso de continuar lutando. Desse modo, partindo do objetivo geral definido para a pesquisa juntamente com seus desdobramentos em objetivos específicos, tratando de investigar como transcorrem os estudos de gênero e machismo no ensino médio no IFPE/*Campus* Pesqueira, os resultados mostraram que a maioria dos discentes afirma nunca ter estudado esses temas e as ações pedagógicas existentes para esse público ocorrem de maneira pontual, em experiências por um curto período de tempo.

Nessa perspectiva, compreender a percepção de docentes e discentes a respeito do ensino/estudo desses temas, como parte dos objetivos específicos desta pesquisa contribuiu profundamente para a concepção, desenvolvimento e aperfeiçoamento do Produto Educacional, desenhado no formato de uma Sequência Didática, o que atende ao último objetivo específico desta Dissertação.

Os resultados da aplicação da Sequência Didática com os discentes mostraram, principalmente nos discursos externados, que é possível mobilizar competências específicas e principalmente transversais, envolvendo outros atores no processo pedagógico dentro e fora do ambiente escolar. A experimentação da SD em sala de aula contribuiu positivamente para desenvolver nos adolescentes uma busca pelo conhecimento de si mesmo, através de suas identidades, e do outro, como forma de reflexão e evolução humana, além de constituir um excelente processo de validação da mesma. A partir das devolutivas das atividades pelos discentes foi possível perceber o engajamento deles e a importância do tema.

Complementarmente foi possível confirmar, através dos dados, o quanto os discentes são carentes dessas discussões, principalmente os meninos, pois embora eles estejam em uma posição mais confortável, já que aprendem e exercem a masculinidade tóxica por vezes sem sentir, ao perceberem que, investir em afeto e sentimentos em nada diminui sua condição masculina, ao contrário, esse procedimento os possibilita um autoconhecimento de si e do outro, sendo um processo em que só há benefícios para todos os envolvidos.

Essas e outras descobertas entre os jovens envolvidos no estudo revelaram o quanto o tema tem um potencial significativo a ser explorado entre os estudantes e docentes, assim como a toda a sociedade. Por essa ótica, os estudos de gênero, o feminismo e as reações de rebote ao machismo são extremamente pertinentes.

Seria ótimo se pudéssemos abdicar do feminismo, não por serem lutas que não mereçam ser travadas, mas porque se assim o fosse talvez não existisse mais a opressão e a violência e o termo “sociedade machista”, de tão clichê, poderia sair do nosso cotidiano. Mas em verdade a permanência dessas injustiças devem sempre justificar os movimentos de lutas.

Em um passado não muito distante, ser feminista, podia significar um excesso de liberdade, participar de movimentos nas ruas com a cara pintada e o busto de fora, representando a revolta e a queima de sutiãs. Entretanto esse século vem marcado por uma grande movimentação de todos os povos historicamente oprimidos, que juntos tornam-se conscientes de sua condição e com isso de sua luta constante.

Nesse sentido, libertar as mulheres significa também libertar os homens, que pensando ser livres, oprimem e dominam o outro em uma disputa desigual e desumana. Colocar as meninas no mesmo nível dos meninos não deve se tratar de uma guerra, mas sim de um processo de humanização e principalmente de libertar

os meninos das amarras da sociedade que os intoxica, reproduzido em violências. Enquanto estes pensam ser livres, estão ao contrário presos na sua masculinidade que fragiliza suas vivências e as nossas.

Não se trata de querer apenas que os meninos e homens cuidem da casa e mostre que ajuda a esposa com os filhos. O que se pretende é que haja um pensamento novo, uma reflexão sobre a desigualdade, o preconceito de gênero, o estupro, os relacionamentos abusivos, a opressão sobre as masculinidades doentes, os feminicídios, os comportamentos de risco entre os homens, o não cuidado consigo mesmo e o repensar sobre formas de praticar a masculinidade saudável.

Todos nós, homens e mulheres, somos machistas. Cabe a nós identificar e não replicar aquelas atitudes mais corriqueiras e desconstruir esses comportamentos. É um pequeno avanço para o diálogo, mas com um propósito enorme. Como diz Ângela Davis, a liberdade é uma luta constante e o feminismo é necessário a todos.

6.2 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

Acredito que uma das grandes dificuldades a ser mencionada, e certamente fará parte dos discursos de muitos pesquisadores, nos últimos dois anos, é o advento da pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19). As medidas restritivas que foram exigidas pela situação epidemiológica, impediram ou pelo menos retardaram o andamento de inúmeras pesquisas. Penso que as consequências negativas estão direta e indiretamente relacionadas a essa doença.

Por um lado, além de pesquisadores somos também humanos, e nesse sentido as notícias de agravamento da doença, a incerteza acerca do controle desse vírus o grande número de mortes, sobretudo de amigos e familiares, nos deixou um misto de medo, impotência e uma grande aflição acerca do porvir. Como enfermeira eu compreendia de perto a dimensão da situação pandêmica em que estávamos/estamos vivenciando e isso me afetou profundamente.

Por outro lado, para aqueles que conseguiram manter-se equilibrados e seguir com seus propósitos de pesquisa, esbarraram nas medidas de controle epidemiológico e distanciamento social que impediram, sem perspectiva de retorno, a prática dos seus métodos de recolha de dados. Foi preciso reaprender a pesquisar, utilizando novos trajetos para chegar ao objetivo maior ou aguardar as medidas de distanciamento ficar mais flexíveis para que pudesse seguir com a pesquisa.

Outra dificuldade encontrada refere-se à participação de outros professores durante a aplicação da SD. Como servidora técnica administrativa no campus, senti dificuldade na adesão dos colegas docentes na aplicação da SD na turma e disciplinas propostas onde apenas uma docente concordou em compartilhar a SD em suas aulas e isso dificultou a discussão interdisciplinar. Esta dificuldade pode ser transformada em potencial para os trabalhos futuros.

6.4 TRABALHOS FUTUROS

Tendo em vista a complexidade do tema, considero indispensável o aprofundamento dos estudos a partir de novas pesquisas, principalmente junto à adolescentes do EMI, afinal de contas a escola tem o poder de contribuir para a construção de masculinidades mais saudáveis e livres de preconceitos e violências de gênero.

Dessa maneira, novas pesquisas poderão auxiliar na formação de uma cultura que respeite e valorize as identidades de cada indivíduo, fomentando um espaço onde as hierarquias entre homens e mulheres, assim como as vivências entre seus pares não seja condicionada a uma performance social binária e estereotipada.

Para além das pesquisas, os relatos dos estudantes provocou uma sugestão pela criação de grupos de homens e grupos de mulheres, além de encontros híbridos que poderiam abrir um leque de possibilidades dentro do contexto escolar e social. Esses grupos são um terreno promissor, que somente poderiam trazer benefícios para ambos os envolvidos.

Ademais, a aplicação da Sequência Didática com outros docentes é indispensável ao incremento da interdisciplinaridade, entendendo que é possível trabalhar esses temas nas mais variadas disciplinas não de modo fragmentado mas conectado à outros saberes.

Outra possibilidade é que a sequência didática possa ser usada não somente com discentes do ensino médio integrado dos Institutos Federais, mas até mesmo como motivação para outras modalidades pedagógicas que possam surgir a partir da sequência, como palestras, oficinas, mesas redonda, entre outros projetos que possam ter esses tema como epígrafe do diálogo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Aline. **Juventude feminina e a divisão sexual do trabalho no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFFAR – Campus São Borja**. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18914>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ALMEIDA, Andréia de. **Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ANDRADE, Francisco L. **Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do Ensino de Biologia: representações e práticas de docentes do Ensino Médio**. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências)-Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, Ana Clara de Medeiros. **Novos usos da marcação dos gêneros e seus efeitos ideológicos nos domínios discursivos publicitário e jornalístico: e agora revisor?**. 2016. 21 f. Monografia (Especialização) - Curso de Revisão de Texto, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/11864>. Acesso em: 22 nov. 2019.

ARAÚJO, Ana Paula. **Abuso: a cultura do estupro no brasil**. Rio de Janeiro: Globolivros, 2020. 320 p.

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Olhares e vozes da escola: Elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero**. 2016. 196 f. Tese. (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999.

BAPTISTA, Rafael Ferraz. **As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11922>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto et. al. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Camylla Tenório. **Significados de masculinidades e cuidado à saúde para homens adolescentes/jovens em processo de formação profissional**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Bedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo vol. 1**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BELANI, Eliane Isabel. **Relações de gênero em um Centro Estadual de Educação profissional: o mesmo espaço, lugares de estranhamento**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.

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

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998.p. 39-64.

_____. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Sobre a televisão**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

_____. **Lei 14.164 de 10 de junho de 2021**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.164-de-10-de-junho-de-2021-325357131>. Acesso em: 27 out. 2021.

_____. **Lei 2.848 de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2019.

_____. **Lei 11.106 de 28 de março de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11106.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades.** 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2810>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CASTAÑEDA, Marina. **El machismo invisible.** Debolsillo, 2019.

CHILDHOOD. A violência sexual infantil no Brasil. Ago. 2019. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/a-violencia-sexual-infantil-no-brasil>. Acesso em: 29 jun. 2020.

COELHO, Renata. **A evolução jurídica da cidadania da mulher brasileira:** breves notas para marcar o dia 24 de fevereiro, quando publicado o código eleitoral de 1932 e os 90 anos do voto precursor de Celina Viana. 2018. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/Evoluojuridicadacidaniadamulherbrasileira_RenataCoelho.pdf. Acesso em: 15 jan.2020.

CONFORT, Maria. **Você sabe o que é masculinidade tóxica?** 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/voce-sabe-o-que-e-masculinidade-toxica/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais.* São Paulo:Versos, 2016.

CRUZ, Neilton Castro da; EITERER, Carmem Lucia. REPRESENTAÇÕES ACERCA DA PRESENÇA DE EGRESSOS/AS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO. **Nuances: Estudos sobre Educação**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 219-235, 31 dez. 2019. Nuances Estudos Sobre Educacao. <http://dx.doi.org/10.32930/nuances.v30i1.6089>.

CRUZ, Priscila. **Por que precisamos falar sobre gênero na escola.** 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2017/04/26/por-que-precisamos-falar-sobre-genero-na-escola.htm>. Acesso em: 07 set. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004,

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FLONTINO, Sandra Regina Dantas. **Profissão para homem?: a escolha feminina por cursos de recrutamento majoritariamente masculino na ufmg**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

GARCIA, Leila Posenato et al. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. [2012]. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

GOFFMAN, Erving. (1988). **Estigma: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada** (M. B. M. L. Nunes, Trad.). Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1963).

GUIMARÃES, Yara AF; GIORDAN, Marcelo. Elementos para validação de sequências didáticas. **Encontro Nacional de Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 9, p. 1-8, 2013.

GUIMARÃES, Yara AF; GIORDAN, Marcelo. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2012.

HUECK, Karin. Como silenciemos o estupro. **Revista Super Interessante**. Editora Abril. 17 set. 2015. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/como-silenciamos-o-estupro/>. Acesso em 09 Jul. 2020.

IPEA Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 21 out. 2019.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Revista Veja**. Editora Abril. 18 Abr. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em 09 Jul. 2020.

LIRA, Kalline Flávia Silva de. Relações de gênero, poder e violência contra as mulheres: Um estudo sobre o Sertão brasileiro. **Revista de Estudos de Gênero: LA VENTANA**, Guadalajara, v. 6, n. 50, p. 331-362, jul./dez. 2019.

MACHADO, Rita de Cassia; PALUDO, Conceição; CASTRO, Amanda Motta. Desde Freire: cinquenta anos de Pedagogia do Oprimido e o feminismo no Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, n. 2, p. 243, 2018.

MAGNO, Laio et al. Estigma e discriminação relacionados à identidade de gênero e à vulnerabilidade ao HIV/aids entre mulheres transgênero: revisão sistemática. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. 2019, v. 35, n. 4 [Acessado 14 Abril 2021] ,

e00112718. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00112718>. Epub 08 Abr 2019. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00112718>.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 326 p.

MINAYO, M.C. de S.O **desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ªed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MIRANDA, Maria Bernadete. Homens e Mulheres - A Isonomia Conquistada. **Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania**, São Roque, v. 2, n. 1, p. 1-31, 2011. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/bernadete_drt_20111.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

MOORE, Rafael Alberto. **Gênero e violência: vulnerabilidade masculina**. 2015. xi, 149f. il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez Editora, 2011.

MUSZKAT, Malvina E.. **O homem subjugado: O dilema das masculinidades no mundo contemporâneo**. São Paulo: Summus, 2018.

NADER, Maria Beatriz. A condição masculina na sociedade. **Dimensões**, Espírito Santo, v. 14, p.461-480, 2002.

NADER, Maria Beatriz; CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Anpuh-rio, 2014. p. 725 - 734.

NOLASCO, Socrates Alvares. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

O SILÊNCIO dos homens. Direção de Guilherme Nascimento Valadares. Produção de Cecília Leite. [s.l]: Monstro Filmes, 2019. (60 min.), HD, son., color.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável** - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em 15 jul 2020.

PALERMO, Hernan. NOTAS PARA UMA DEFINIÇÃO ANTROPOLÓGICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E MASCULINIDADES. **Trabalho (en)cena**, [s.l.], v. 3, n. 3, p.155-171, 4 dez. 2018. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/2526-1487v3n3p155>.

PAVAN, Danielle Fernanda Morais. **Perfis, trajetórias e relações de gênero na gestão da educação científica, tecnológica e profissional de Goiás**. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PINHO, Eurides Santos *et al.* GRUPO OPERATIVO COMO ESTRATÉGIA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. **Revista Gepesvida**, [s. L.], v. 5, n. 11, p. 14-29, dez. 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/345/175>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RICO, Gabriela Fernanda; ACCORSI, Fernanda Amorim. “Maria e as outras? A desnaturalização da rivalidade feminina em narrativas híbridas”. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 7, p. 74378-74389, 2021.

RICO, Rosi. **Conheça e entenda as competências gerais da BNCC**. [2018]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/1/conheca-e-entendaascompetenciasgeraisdabncc?qclid=EAlalQobChMI39WH6MPP6qIVhYCRh18wg6EAAYBCAAEgIBx D BwE>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ROSOSTOLATO, B. O Homem Cansado. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 31 dez. 2018.

SAFFIOTI, H. Gênero, patriarcado, violência. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTINELLO, Jamile. A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 12, n. 28, p.153-159, 2011.

SILVA, Diana Melo. GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 14., 2020, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: Educon, 2020. p. 1-17. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2020/genero_e_orientacao_sexual_na_base_nacional_comum_curricular_gend.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

SILVA, Elaine da; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Avaliação da aplicação do método. **Informação & Informação**, [s.l.], v. 24, n. 1, p.326-355, 6 mar. 2019. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2019v24n1p326>.

SILVA, José Remon Tavares da. Masculinidade e violência: formação da identidade masculina e compreensão da violência praticada pelo homem. In: REDOR, 18., 2014, Recife. **Anais...**. Recife: Ufrpe, 2014. p. 2802 - 2817.

SILVA, Lucimeiry Batista da. **Carreiras de professoras das Ciências Exatas e Engenharia**: Um estudo em uma IFES do Nordeste brasileiro. 2017. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9763>. Acesso em: 22 out. 2019.

SILVEIRA, Daiane de Lima Soares; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. Relações de gênero e acesso à educação: migrantes nordestinas no pontal mineiro (1950-1960) *. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 56, e195614, 2019 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332019000200504&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 Jul 2020. Epub Sep 16, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201900560014>.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

STUDART, Heloneida. **Mulher objeto de cama e mesa**. Vozes 1974.

TAKAYAMA, Hidekazu. Ideologia de Gênero – Dep. Takayama. Youtube. Abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fyau3HnT8yc>. Acesso em: 19 out 2021.

TEIXEIRA, Alexandre Marinho et al. Análise de mapas conceituais: reflexões sobre formação docente, transdisciplinaridade e paradigma da complexidade. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 10, n. 20, p.38-50, 2018.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 7-72.

APÊNDICE A – Questionário Semiestruturado Discente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-
PROFEPT

“MACHISMO AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA DISCENTES

01 – Nome Completo (Caso não queira se identificar coloque as iniciais)

02 - Idade: _____

03 – Sexo (Características Biológicas):

Feminino Masculino

04 – Identidade de Gênero:

<input type="checkbox"/> Feminino (Cisgênero)	<input type="checkbox"/> Masculino (Cisgênero)
<input type="checkbox"/> Mulher Transgênero	<input type="checkbox"/> Homem Transgênero
<input type="checkbox"/> Não-binário	<input type="checkbox"/> Prefiro não responder

05 – Qual sua orientação sexual:

<input type="checkbox"/> Assexual	<input type="checkbox"/> Heterossexual
<input type="checkbox"/> Bissexual	<input type="checkbox"/> Outros
<input type="checkbox"/> Homossexual	<input type="checkbox"/> Prefiro não responder

06 – Qual religião ou doutrina você pertence ou mais se identifica?

<input type="checkbox"/> Católico	<input type="checkbox"/> Sou ateu
<input type="checkbox"/> Evangélico	<input type="checkbox"/> Outras, qual? _____
<input type="checkbox"/> Espírita	<input type="checkbox"/> Não pertenço/me identifico com nenhuma religião

07 – O que você entende por machismo?

08 – Você acha que o machismo pode contribuir para comportamentos violentos?

SIM NÃO

09 - Já presenciou algum tipo de comportamento violento que você acredite, possa estar relacionado com o machismo?

SIM NÃO

10 – Você já sofreu algum tipo de violência (física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial) por ser homem/mulher?

- Nunca sofreu violência;
- Física (contra sua integridade física);
- Moral (calúnia, difamação, injúria);
- Psicológica (ameaça, constrangimento, humilhação, chantagem, manipulação, insulto);
- Sexual (presenciar ou manter relação sexual forçada, impedir uso de anticoncepcional, forçar matrimônio, aborto, gravidez ou prostituição, limitar o uso dos direitos sexuais e reprodutivos);
- Patrimonial (retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos).

11 – Durante sua infância e/ou a adolescência você foi impedido (a) de fazer alguma atividade por ser homem/mulher?

SIM NÃO

Em caso de resposta afirmativa, o que você não podia fazer:

12 – Durante seu percurso educativo no ensino médio você estudou/estuda sobre esses temas que envolvem gênero e masculinidades? Em caso afirmativo, em qual ano do ensino médio e em qual (is) disciplinas:

SIM NÃO

Ano: _____ **Disciplinas:** _____

13 – Você considerada o tempo destinado ao estudo desse tema, durante todo o ensino médio, suficiente?

- Sim, acredito que o tempo de estudo foi satisfatório e não deveríamos estudar mais esse tema.
- Não, acredito que o tempo de estudo foi insatisfatório e gostaria de aprofundar mais nesse tema.

14 – Qual o nível de importância você considera que esses temas devem fazer parte do cotidiano da escola?

- Nenhuma importância
- Um pouco importante
- Razoavelmente importante
- Muito importante
- Extremamente importante

15 – Gostaria de participar de rodas de conversa e/ou grupos reflexivos de discussão com seus colegas sobre esses temas, como machismo, feminismo, masculinidades, violências, entre outros?

- SIM NÃO

16 – Gostaria de acrescentar algum comentário, sugestão, crítica ou elogio, a respeito deste questionário?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B – Questionário Semiestruturado Docente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-
PROFEPT

“MACHISMO AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA DOCENTES

01 – Nome Completo (Caso não queira se identificar coloque as iniciais)

02 - Idade: _____

03 – Gênero (Características Biológicas):

Feminino Masculino

04 – Identidade de Gênero:

<input type="checkbox"/> Feminino (Cisgênero)	<input type="checkbox"/> Masculino (Cisgênero)
<input type="checkbox"/> Mulher Transgênero	<input type="checkbox"/> Homem Transgênero
<input type="checkbox"/> Não-binário	<input type="checkbox"/> Prefiro não responder

05 – Qual sua orientação sexual:

<input type="checkbox"/> Assexual	<input type="checkbox"/> Heterossexual
<input type="checkbox"/> Bissexual	<input type="checkbox"/> Outros
<input type="checkbox"/> Homossexual	<input type="checkbox"/> Prefiro não responder

06 – Qual religião ou doutrina você pertence ou mais se identifica?

<input type="checkbox"/> Católico	<input type="checkbox"/> Sou ateu
<input type="checkbox"/> Evangélico	<input type="checkbox"/> Outras, qual? _____
<input type="checkbox"/> Espírita	<input type="checkbox"/> Não pertencço/me identifico com nenhuma religião

07 – O que você entende por machismo?

08 – Você acha que o machismo pode contribuir para comportamentos violentos?

SIM NÃO

09 - Já presenciou algum tipo de comportamento violento que você acredite, possa estar relacionado com o machismo?

SIM NÃO

10 – Você já sofreu algum tipo de violência (física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial) por ser homem/mulher?

- Nunca sofreu violência;
- Física (contra sua integridade física);
- Moral (calúnia, difamação, injúria);
- Psicológica (ameaça, constrangimento, humilhação, chantagem, manipulação, insulto);
- Sexual (presenciar ou manter relação sexual forçada, impedir uso de anticoncepcional, forçar matrimônio, aborto, gravidez ou prostituição, limitar o uso dos direitos sexuais e reprodutivos);
- Patrimonial (retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos).

11 – Qual disciplina(s) leciona?

12 – Há quanto tempo leciona esta(s) disciplina(s) na rede federal de ensino profissional e tecnológico?

- Menos de 05 anos
- Entre e 05 e 10 anos
- Mais de 10 anos

13 – Você considera que, na disciplina que você leciona, é possível incluir a temática de gênero e/ou machismo? Por que?

SIM NÃO

14 – Durante suas aulas você já trata ou tratou da temática de gênero e/ou machismo? Em caso de resposta afirmativa, em qual período do curso formativo do aluno:

SIM NÃO

<input type="checkbox"/>	I período	<input type="checkbox"/>	V período
<input type="checkbox"/>	II período	<input type="checkbox"/>	VI período
<input type="checkbox"/>	III período	<input type="checkbox"/>	VII período
<input type="checkbox"/>	IV período	<input type="checkbox"/>	VIII período

15 – Você considerada o tempo destinado ao estudo desse tema, durante todo o ensino médio, suficiente?

- Sim, acredito que o tempo de estudo foi satisfatório e não deveríamos estudar mais esse tema.
- Não, acredito que o tempo de estudo foi insatisfatório e gostaria de aprofundar mais nesse tema.

16 – Qual o nível de importância você considera que esses temas devem fazer parte do cotidiano do aluno?

<input type="checkbox"/>	Nenhuma importância
<input type="checkbox"/>	Um pouco importante
<input type="checkbox"/>	Razoavelmente importante
<input type="checkbox"/>	Muito importante
<input type="checkbox"/>	Extremamente importante

BLOCO DE QUESTÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

17 – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – A SD é inovadora e/ou original? (existem outras propostas muito parecidas?) Tem potencial para promover o interesse dos discentes sobre a temática da SD?

<input type="checkbox"/>	1 – Insuficiente
<input type="checkbox"/>	2 – Abaixo do Esperado
<input type="checkbox"/>	3 – Dentro do Esperado
<input type="checkbox"/>	4 – Mais que Suficiente

18 – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – A SD possui uma redação clara e direta, contendo as explicações necessárias para seu desenvolvimento? As explicações são satisfatórias para o entendimento da proposta e como deve ser aplicada em sala de aula?

<input type="checkbox"/>	1 – Insuficiente
<input type="checkbox"/>	2 – Abaixo do Esperado
<input type="checkbox"/>	3 – Dentro do Esperado
<input type="checkbox"/>	4 – Mais que Suficiente

19 – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Adequação do tempo segundo as atividades propostas e sua executabilidade. O tempo designado é condizente com as atividades e metodologias elencadas?

<input type="checkbox"/>	1 – Insuficiente
--------------------------	------------------

- 2 – Abaixo do Esperado
- 3 – Dentro do Esperado
- 4 – Mais que Suficiente

20 – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – O referencial teórico/ bibliografia está adequada à proposta e ao tema e ao conteúdo no nível de escolarização ao qual se refere a SD?

- 1 – Insuficiente
- 2 – Abaixo do Esperado
- 3 – Dentro do Esperado
- 4 – Mais que Suficiente

21 – PROBLEMATIZAÇÃO, CONTEÚDOS E CONCEITOS – A problemática faz parte da realidade social e/ou do seu cotidiano vivencial dos discentes? É estabelecida claramente a relação entre a sociedade, o ambiente e as implicações sociais do tema?

- 1 – Insuficiente
- 2 – Abaixo do Esperado
- 3 – Dentro do Esperado
- 4 – Mais que Suficiente

22 – PROBLEMATIZAÇÃO, CONTEÚDOS E CONCEITOS – Os objetivos são claramente informados e se vinculam com a problemática e os conceitos apresentados? Ou seja, estão efetivamente direcionados a aprendizagem dos conteúdos e conceitos propostos?

- 1 – Insuficiente
- 2 – Abaixo do Esperado
- 3 – Dentro do Esperado
- 4 – Mais que Suficiente

23 – PROBLEMATIZAÇÃO, CONTEÚDOS E CONCEITOS – Os conteúdos são encadeados de forma lógica e gradativa (Há algum tipo de conexão entre as aulas ou são eventos independentes)?

- 1 – Insuficiente
- 2 – Abaixo do Esperado
- 3 – Dentro do Esperado
- 4 – Mais que Suficiente

24 – METODOLOGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO – Os aspectos metodológicos são adequados e suficientes para alcançar os objetivos planejados? As estratégias didáticas são diversificadas e apropriadas para o desenvolvimento da problemática proposta?

- 1 – Insuficiente

- 2 – Abaixo do Esperado
- 3 – Dentro do Esperado
- 4 – Mais que Suficiente

25 – METODOLOGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO – As atividades são compreensíveis para os discentes e promovem, em consequência, a contextualização também dos conteúdos a serem aprendidos?

- 1 – Insuficiente
- 2 – Abaixo do Esperado
- 3 – Dentro do Esperado
- 4 – Mais que Suficiente

26 – METODOLOGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO – O(s) instrumento(s) de avaliação propostos são adequados e suficientes às metodologias apresentadas?

- 1 – Insuficiente
- 2 – Abaixo do Esperado
- 3 – Dentro do Esperado
- 4 – Mais que Suficiente

27 – Gostaria de acrescentar algum comentário, sugestão, crítica ou elogio, a respeito deste questionário?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C – Questionário Termo Indutor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-
PROFEPT

**“MACHISMO AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”: DESCONSTRUINDO
PRECONCEITOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

QUESTIONÁRIO TERMO INDUTOR

01 – Nome Completo (Caso não queira se identificar coloque as iniciais)

02 – A partir das palavras “homem” e “mulher” como termo indutor, escrevam as 05 primeiras palavras ou expressões que vierem à mente quando vocês ouvem tais termos. Depois os enumere em ordem de importância.

HOMEM:

MULHER:

Obrigada pela participação!

APÊNDICE D – Questionário Diagnóstico Final

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-
PROFEPT

**“MACHISMO AO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”: DESCONSTRUINDO
PRECONCEITOS DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO – QUE BOM! QUE PENA! QUE TAL!

01 – Nome Completo (Caso não queira se identificar coloque as iniciais)

02 – Por gentileza, deixe seu comentário! Faça uma lista ou descreva suas considerações a respeito da sequência didática que fez parte desse estudo. Utilize as expressões abaixo para relatar pontos positivos, pontos negativos e sugestões.

Que Bom:

Que Pena:

Que Tal:

Obrigada pela participação!

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa educacional realizada por pesquisadora matriculada no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT no IF Sertão-PE/*Campus* Salgueiro. Se você se sentir esclarecido (a) sobre as informações a seguir e disposto (a) a participar desta pesquisa, por favor, assine ao final deste documento. Ele está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

O presente estudo tem como tema: **“Machismo ao volante, perigo constante”**: **Desconstruindo preconceitos de gênero no ensino médio integrado**. O objetivo deste estudo é fortalecer o aprendizado interdisciplinar acerca do machismo e suas consequências, através de uma sequência didática, com vistas a desenvolver as potencialidades para uma formação humana integral dos alunos e alunas no EMI.

A pesquisa será realizada nas dependências do IFPE/Campus Pesqueira, com o consentimento da gestão, utilizando salas de aula, auditório, ou outro espaço previamente preparado para os diversos momentos do estudo. Lembrando que os encontros presenciais só poderão ocorrer, caso os protocolos sanitários de distanciamento social, por advento da pandemia da Covid-19, assim o permitir. Conforme estas medidas forem flexibilizadas, ainda assim atentaremos para que os encontros presenciais mantenham as medidas de controle sanitário, tais como: aferição de temperatura corporal, distanciamento mínimo entre os discentes e docentes, utilização de máscaras e álcool em gel. Caso algum participante ou pesquisadora e sua equipe apresentem sintomas suspeitos, os mesmos não poderão participar do encontro, sem prejuízo para os demais participantes e para a pesquisa, podendo o encontro ser remarcado em momento oportuno. Você não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores.

Em um primeiro momento a investigação ocorrerá por meio de um questionário semiestruturado, contendo 19 perguntas com informações sociodemográficas e relativas ao tema deste estudo. São questões fechadas, com apenas duas alternativas e outras com múltipla escolha, além de perguntas abertas. Posteriormente, você será convidado a participar de um grupo operativo junto com seus colegas e alguns docentes onde será aplicada uma sequência didática ao longo de 05 encontros presenciais ou online. Existe a sugestão de uma atividade que solicita aos discentes responder a um rápido questionário, informando 05 palavras ou expressões que lhe veem à mente a partir de dois termos indutores: homem e mulher; por fim, será aplicado um último questionário com 03 perguntas com o intuito de demonstrar as suas percepções em relação à proposta da sequência didática.

Com a sua permissão, as reuniões poderão ser gravadas, para que possamos consultá-la durante todo o trajeto da pesquisa. Em todas as gravações e informações sobre você, seu nome será substituído por uma sequência de números e de letras ou pelas iniciais do seu nome. Todas elas serão mantidas em sigilo. Nenhuma outra pessoa, além do pesquisador, poderá conhecer qualquer informação que temos sobre você sem a sua autorização. As gravações e informações podem ser usadas para a avaliação da pesquisa e membros do Comitê de Ética podem revisá-las.

Você é livre para escolher participar ou não. Se preferir não participar, você não será prejudicado (a), nem punido (a) de maneira alguma. Você tem o direito de

retirar esse consentimento a qualquer momento, sem ônus. Você tem direito de acesso a seus dados a qualquer momento. Pretendemos arquivar esses dados (gravações, fotos, filmagens, bem como outros instrumentos similares ou equivalentes) em uma pasta de arquivo físico e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, durante 05 anos, podendo ser utilizados em outras pesquisas que sejam registradas no Comitê de Ética em Pesquisa. Gostaríamos de fazer isso para que não seja preciso interferir em outros momentos de seu cotidiano. Caso você não concorde, seus dados serão destruídos ao final da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados em dissertações, teses, relatórios, artigos e eventos da área de educação. Porém, seu nome ou informações que mostrem sua identidade não aparecerão de forma alguma. Garantimos que não há risco de que as informações lhe prejudiquem, inclusive em termos de autoestima e prestígio.

Considerando a natureza de um processo de investigação, é imprescindível ponderar a exposição dos sujeitos da pesquisa aos mais variados riscos, entre eles psíquicos, sociais, culturais, intelectuais, dentre outros. Portanto, considerando tal premissa, a presente pesquisa está comprometida com todas as bases determinadas pela resolução 510/16, prezando pela legalidade de seus atos. Os riscos deste estudo envolvem a possibilidade dos participantes sentirem-se desconfortáveis ou constrangidos em discorrer sobre suas percepções e vivências que envolvem o tema proposto, assim como a possibilidade de constrangimentos que envolvem as gravações de áudio e vídeo durante alguns momentos da pesquisa. Para minimizar esse desconforto os participantes serão esclarecidos sobre os objetivos das reuniões e questionários e terão garantido seu direito de autorizar a utilização somente das informações que aprovarem e de desistir da participação a qualquer momento.

Como benefícios, espera-se que os discentes possam elevar as discussões durante seu percurso formativo no EMI sobre gênero e machismo; que consigam fortalecer o aprendizado de modo interdisciplinar, entendendo e refletindo sobre as consequências do machismo, para que possam reagir aos comportamentos misóginos e discriminatórios, numa perspectiva de formação humana integral; Espera-se ainda, que docentes e discentes possam contornar os extremismos e as manifestações preconceituosas; que não perpetuem a violência nem permitam que os outros a cometam, tendo em vista que a escola tem um grande potencial humano e estrutural para desconstruir preconceitos e combater à violência de gênero por meio do conhecimento.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE, através do endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE. Fone: (87)2101-2350/Ramal2364. <http://www.ifsertaope.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>. E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, telefone(61)3315-5878. E-mail: conep.cep@saude.gov.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Sou Cíntia de Kássia Pereira Melo, principal responsável pela pesquisa, a qual será realizada como requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica oferecido pelo Instituto Federal

de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão/*Campus* Salgueiro, sob a orientação da professora Dr^a Josilene Almeida Brito. Você pode entrar em contato comigo pelos telefones (87) 988440619 ou (87) 991612718 ou ainda pelo e-mail cintia.melo@pesqueira.ifpe.edu.br. Estamos à sua disposição para qualquer tipo de esclarecimento, a qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável
Cíntia de Kássia Pereira Melo
Tel. (87) 988440619 ou (87) 991612718

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu li e tive a oportunidade de discutir com os investigadores responsáveis pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado.

Local e Data

(Nome por extenso, em letras maiúsculas)

(Assinatura)

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsável legal)

Convidamos o (a) Sr.(a) para permitir que a pessoa, a qual esteja sob sua responsabilidade, participe como voluntário (a), da pesquisa “**Machismo ao volante, perigo constante**”: **Desconstruindo preconceitos de gênero no ensino médio integrado**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Cíntia de Kássia Pereira Melo, endereço Rua João Francisco Galindo, 207; CEP 55260-000; Telefone: (87) 988440619 ou (87) 991612718 ou ainda pelo e-mail cintia.melo@pesqueira.ifpe.edu.br; sob a orientação de Josilene Almeida Brito; telefone (87) 996361207, e-mail josilene.brito@ifsertao-pe.edu.br.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entregando o termo para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre essa pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir a participação na pesquisa, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o/a senhor/a não será penalizado (a) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de retirar sua permissão sobre participação na pesquisa referente à pessoa que está sob sua responsabilidade em qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O objetivo deste estudo é fortalecer o aprendizado interdisciplinar acerca do machismo e suas consequências, através de uma sequência didática, com vistas a desenvolver as potencialidades para uma formação humana integral dos alunos e alunas no EMI.

A pesquisa será realizada nas dependências do IFPE/Campus Pesqueira, com o consentimento da gestão, utilizando salas de aula, auditório, ou outro espaço previamente preparado para os diversos momentos do estudo. Lembrando que os encontros presenciais só poderão ocorrer, caso os protocolos sanitários de distanciamento social, por advento da pandemia da Covid-19, assim o permitir. Conforme estas medidas forem flexibilizadas, ainda assim atentaremos para que os encontros presenciais mantenham as medidas de controle sanitário, tais como: aferição de temperatura corporal, distanciamento mínimo entre os discentes e docentes, utilização de máscaras e álcool em gel. Caso algum participante ou pesquisadora e sua equipe apresentem sintomas suspeitos, os mesmos não poderão participar do encontro, sem prejuízo para os demais participantes e para a pesquisa, podendo o encontro ser remarcado em momento oportuno. Os participantes não pagarão nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores.

Em um primeiro momento a investigação ocorrerá por meio de um questionário semiestruturado, contendo 15 perguntas com informações sociodemográficas e relativas ao tema deste estudo. São questões fechadas, com apenas duas alternativas e outras com múltipla escolha, além de perguntas abertas. Posteriormente, os indivíduos serão convidados a participar de um grupo operativo junto com seus colegas e alguns docentes onde será aplicada uma sequência didática ao longo de 05 encontros presenciais ou on line. Existe a sugestão de uma

atividade que solicita aos discentes responder a um rápido questionário, informando 05 palavras ou expressões que lhe veem à mente a partir de dois termos indutores: homem e mulher; por fim, será aplicado um último questionário com 03 perguntas com o intuito de demonstrar as suas percepções em relação à proposta da sequência didática.

Com a sua permissão, as reuniões poderão ser gravadas, para que possamos consultá-la durante todo o trajeto da pesquisa. Em todas as gravações e informações sobre os discentes, seus nomes serão substituídos por uma sequência de números e de letras ou pelas iniciais do próprio nome. Todas elas serão mantidas em sigilo. Nenhuma outra pessoa, além do pesquisador, poderá conhecer qualquer informação que temos sobre os discentes sem a sua autorização. As gravações e informações podem ser usadas para a avaliação da pesquisa e membros do Comitê de Ética podem revisá-las.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE, através do endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE. Fone: (87)2101-2350/Ramal2364. <http://www.ifsertaope.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>. E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, telefone(61)3315-5878. E-mail: conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pelo meu representante legal, após a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar e esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“Machismo ao volante, perigo constante”**: **Desconstruindo preconceitos de gênero no ensino médio integrado** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

A rogo de _____ (nome do aluno participante), que é menor de 18 (dezoito) anos, eu _____ (nome de um dos pais os responsável) assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Pesqueira, ___ de _____ de _____.

Assinatura do (da) responsável: _____

APÊNDICE G – Termo Assentimento

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PESSOAS LEGALMENTE INCAPAZES (Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)

O que é assentimento?

O assentimento significa que você concorda em participar de uma pesquisa, na qual serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações necessárias para compreender a importância de sua participação.

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado para participar, como voluntário (a), da pesquisa : **“Machismo ao volante, perigo constante”**: **Desconstruindo preconceitos de gênero no ensino médio integrado**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Cíntia de Kássia Pereira Melo, principal responsável pela pesquisa, sob a orientação da professora Dr^a Josilene Almeida Brito. Você pode entrar em contato comigo pelos telefones (87) 988440619 ou (87) 991612718 ou ainda pelo e-mail cintia.melo@pesqueira.ifpe.edu.br. Estamos à sua disposição para qualquer tipo de esclarecimento, a qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa.

Queremos saber como transcorrem os estudos de gênero e machismo durante os percursos formativos no ensino médio integrado no IFPE/*Campus* Pesqueira e quais as percepções dos discentes a respeito do estudo desse tema durante sua formação, além da experimentação de uma sequência didática sugerida como proposta de produto educacional para esta pesquisa de mestrado.

A pesquisa será realizada nas dependências do IFPE/*Campus* Pesqueira, com o consentimento da gestão, utilizando salas de aula, auditório, ou outro espaço previamente preparado para os diversos momentos do estudo. Lembrando que os encontros presenciais só poderão ocorrer, caso os protocolos sanitários de distanciamento social, por advento da pandemia da Covid-19, assim o permitir. Conforme estas medidas forem flexibilizadas, ainda assim atentaremos para que os encontros presenciais mantenham as medidas de controle sanitário, tais como: aferição de temperatura corporal, distanciamento mínimo entre os discentes e docentes, utilização de máscaras e álcool em gel. Caso algum participante ou pesquisadora e sua equipe apresentem sintomas suspeitos, os mesmos não poderão participar do encontro, sem prejuízo para os demais participantes e para a pesquisa, podendo o encontro ser remarcado em momento oportuno. Você não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores.

Você irá responder um questionário com 16 perguntas do tipo fechadas (contendo duas ou mais alternativas para as respostas) e abertas, contendo informações sociodemográficas e sobre temas pertinentes ao estudo. Participarão também, caso queiram, de um grupo operativo, junto com alguns colegas, onde será aplicada uma sequência didática ao longo de 05 encontros presenciais ou online e por fim será aplicado um último questionário com 03 perguntas com o intuito de demonstrar as suas percepções em relação à proposta da sequência didática e sugerida uma atividade que solicita aos discentes e docentes responder a um rápido

questionário, informando 05 palavras ou expressões que lhe veem à mente a partir de dois termos indutores: homem e mulher. Caso os encontros não sejam presenciais serão usadas plataformas digitais, bem como materiais de gravação de áudio, e conversas junto ao grupo, com proposta de algumas atividades sobre o tema. O uso dessas plataformas digitais, bem como dos dispositivos eletrônicos, tais como equipamentos de gravação de áudio e vídeo são considerados seguros, mas é possível ocorrer alguns riscos que envolvem desconforto e constrangimentos nos momentos de gravações de áudio e/ou vídeo. Para minimizar esse desconforto, caso aconteça algo que você não goste poderá nos procurar pessoalmente ou pelos telefones já mencionados e podem também autorizar a utilização somente das informações que você aprovar, podendo ainda desistir da participação a qualquer momento.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir, mas há coisas boas que podem acontecer como fortalecer o aprendizado de modo interdisciplinar, entendendo e refletindo sobre as consequências do machismo, para que possam reagir aos comportamentos misóginos e discriminatórios, numa perspectiva de formação humana integral, de modo a não perpetuarem a violência nem permitir que os outros a cometam.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE, através do endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE. Fone: (87)2101-2350/Ramal2364. <http://www.ifsertaope.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>. E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, telefone(61)3315-5878. E-mail: conep.cep@saude.gov.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: “Machismo ao volante, perigo constante”: Desconstruindo preconceitos de gênero no ensino médio integrado.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável legal poderá modificar a decisão de minha participação se assim o desejar, mesmo já tendo assinado o consentimento/ assentimento.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Pesqueira, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do (a) Responsável Legal

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE H – Algumas fotos dos encontros com os discentes e docente colaboradora



ANEXO 1 – Termo de Sigilo e Compromisso dos Pesquisadores



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
 PERNAMBUCANO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Termo de Compromisso e Sigilo dos Pesquisadores

Por este termo, nós, Cíntia de Kássia Pereira Melo e Josilene Almeida Brito, abaixo assinados, respectivamente, pesquisador principal e membros da equipe da pesquisa intitulada **“Machismo ao volante, perigo constante’: Desconstruindo preconceitos de gênero a partir dos itinerários formativos no ensino médio integrado,”** assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas das Resoluções nº 466/12 e/ou nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares e pela Resolução nº 59 do Conselho Superior do IF Sertão–PE, que institui o Regimento Interno do CEP IF SERTÃO-PE, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada participante incluído na pesquisa, por um período de 05 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP IF SERTÃO-PE (Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, às Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Salgueiro, 03 de Maio de 2021.

Documento assinado digitalmente
 gov.br Cíntia de Kássia Pereira Melo
 Data: 04/05/2021 14:16:26-0300
 CPF: 060.141.774-77

Cíntia de Kássia Pereira Melo
 Autora da Pesquisa

Josilene Almeida Brito
 Assinado de forma digital por
 Josilene Almeida Brito:44613350468
 Dados: 2021.05.04 12:12:21 -03'00'

Josilene Almeida Brito
 Orientadora

ANEXO 2 – Carta de Anuência



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
– IFPE – *CAMPUS PESQUEIRA*

BR 232 – Km 214 – Loteamento Redenção - Prado, Pesqueira - PE, 55200-000

Site: <https://www.ifpe.edu.br/campus/pesqueira>

E-mail: ouvidoria@pesqueira.ifpe.edu.br Fone: (87) 3401 -1106

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Valdemir Mariano, Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE/*Campus* Pesqueira, venho por meio desta, informar que autorizo a pesquisadora Cíntia de Kássia Pereira Melo, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão/Campus Salgueiro-PE, a desenvolver a pesquisa intitulada: “*Machismo ao volante, perigo constante*”: *Desconstruindo preconceitos de gênero a partir dos itinerários formativos no ensino médio integrado*, sob orientação do Prof.^a Dr^a Josilene Almeida Brito.

A autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 510/16 do CNS/MS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como *instituição coparticipante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Pesqueira, 10 de Fevereiro de 2021.

Documento assinado digitalmente
gov.br Valdemir Mariano
Data: 10/02/2021 22:31:21-0300
CPF: 475.503.414-00

Valdemir Mariano – Diretor Geral do IFPE/*Campus* Pesqueira

