

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Rafael Portella Fernandes

Ser menino nas brincadeiras da escola: a influência da masculinidade normativa na
socialização dos meninos no Ensino Fundamental

Sorocaba
2024

Rafael Portella Fernandes

Ser menino nas brincadeiras da escola: a influência da masculinidade normativa na
socialização dos meninos no Ensino Fundamental

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
curso de Licenciatura em Pedagogia, da
Universidade Federal de São Carlos *campus*
Sorocaba, para obtenção do título de licenciado
em Pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos
Santos Lombardi

Sorocaba

2024

Portella, Rafael Fernandes

Ser menino nas brincadeiras da escola: a influência da masculinidade normativa na socialização dos meninos no Ensino Fundamental / Rafael Fernandes Portella -- 2024. 47f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Marcos Clóvis Fogaça, Rafael Romeiro Doin

Bibliografia

1. Estereótipos de gênero. 2. Masculinidade hegemônica.
3. Brincadeiras escolares. I. Portella, Rafael Fernandes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 28/2024/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAFAEL PORTELLA FERNANDES

SER MENINO NAS BRINCADEIRAS DA ESCOLA: A INFLUÊNCIA DA MASCULINIDADE NORMATIVA NA SOCIALIZAÇÃO DOS MENINOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 17 de setembro de 2024

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof. Dr. Marcos Clóvis Fogaça
Membro da Banca 2	Prof. M.e Rafael Romeiro Doin



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 17/09/2024, às 20:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1569132** e o código CRC **942C9991**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.024916/2024-79

SEI nº 1569132

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:

Prof. Dr. Marcos Clóvis Fogaça

1DE7FFCA5984F5

Prof. Dr. Marcos Clóvis Fogaça

Assinado por:

Rafael Romeiro Doin

28E800F22F2CA3F

Prof. M.e Rafael Romeiro Doin

Dedico este trabalho a mim, por conseguir superar todos os obstáculos e chegar até aqui.
Ao meu Vô Zé, que foi e continua sendo meu maior exemplo de como ser um homem.
E ao meu Vô Chico (*in memoriam*), que fazia o possível e o impossível pelos netos, nos alegrava com seu bom humor e suas histórias de pescador e, agora, deixa muita saudade.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, em especial à minha mãe Cormarie, que me cobrava constantemente a finalização deste trabalho e se mostrava realmente preocupada com seu desenvolvimento (mesmo que às vezes me deixasse ainda mais estressado). À minha irmã Évelyn, que é meu suporte diário, meu apoio nas preocupações cotidianas e a pessoa que mais se importa comigo, e a isso sou imensamente grato. Agradeço também ao meu irmão Ricardo, por ter se esforçado tanto para me ajudar diversas vezes no desenvolvimento desta pesquisa, sugerindo estratégias para progredir quando eu não encontrava nenhuma motivação. À minha irmã Larissa, que se faz constantemente presente, mesmo já tendo formado sua própria família e possuindo diversas responsabilidades que envolvem criar um bebê de um ano, ainda mais de forma tão responsável e amorosa como ela o faz. Meu pai Nilton, minha madrastra Cibele, e minha vó Chica também merecem minha gratidão, pois, apesar de não estarem constantemente presentes, muito se importam comigo e com a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos que, assim como minha família, se preocuparam com a conclusão deste trabalho, mas, além disso, ouviram meus desabafos e me deram todo o apoio de que eu precisava durante esses mais de dois anos, fosse com palavras de motivação ou de correção, em especial à Gabrielle, ao Bruno e ao Gustavo.

Por último, agradeço à Dr^a. Lucia Lombardi, por ter me encantado com sua prática pedagógica desde o primeiro semestre da graduação, mostrado como se faz uma educação verdadeiramente humanizada e transformadora, e por ter desenvolvido as disciplinas de “Educação, Corpo e Movimento” e “Metodologia e Prática do Ensino de Arte” da forma como o fez, tão significativas e alentadoras. Como orientadora desta pesquisa, agradeço por ter respeitado meu tempo e meus bloqueios, entendido minhas dificuldades e minhas potencialidades, e por ter me pressionado quando se fez necessário, ainda que com toda a gentileza e compreensão que sempre esbanjou. Sempre a guardarei com muito carinho no meu coração e nas minhas memórias da graduação.

Abraçar quem gosta, dizer que ama um amigo, demonstrar afeto, poder sorrir, dançar, chorar, dentre muitas outras expressões, estão colocadas como não pertencentes à identidade de gênero masculina tida como ‘normal’. Já na infância, o menino aprende que não seguir as regras para o gênero atribuído a ele é correr o risco de ser considerado ‘menos homem’ e, assim, tornar-se o lugar da violência, através do bullying, preconceito, discriminação e um universo de possibilidades de violências físicas e simbólicas as quais estão sujeitas pessoas que não se adéquam aos padrões normativos configurados para os gêneros.

(Bogéa e Nunes, 2022, p.2)

RESUMO

PORTELLA, Rafael Fernandes. **Ser menino nas brincadeiras da escola:** a influência da masculinidade normativa na socialização dos meninos no Ensino Fundamental. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo analisar como as crianças de uma escola de primeiro ciclo do Ensino Fundamental constroem e manifestam suas masculinidades e qual a influência dos estereótipos de gênero sobre suas brincadeiras, seus comportamentos e suas relações interpessoais. Nele, discorre-se sobre a existência de uma masculinidade hegemônica, que figura como o padrão de agência a ser seguido por meninos e homens, e de masculinidades divergentes, marcadas pela agregação ao gênero feminino e que ocupam posições subalternas na hierarquia das relações de gênero. Com abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, a pesquisa apresenta também registros autobiográficos que se relacionam com o tema estudado, além de análise de observações de campo que buscaram responder à pergunta-problema motivadora do trabalho: o que é ser menino e de que formas as crianças de uma escola de Ensino Fundamental I manifestam as suas masculinidades?

Palavras-chave: Meninos; Masculinidades; Brincadeiras; Ensino Fundamental; Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

PORTELLA, Rafael Fernandes. **Being a boy in school games:** the influence of normative masculinity on the socialization of boys in elementary school. 2024. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2024.

This Undergraduate thesis aims to analyze how children in a Elementary school construct and manifest their masculinities and the influence of gender stereotypes on their behavior and interpersonal relationships. It discusses the existence of a hegemonic masculinity, which is the standard of agency to be followed by boys and men, and divergent masculinities, marked by affiliation with the female gender and which occupy subordinate positions in the hierarchy of gender relations. With a qualitative approach and bibliographical character, this research also presents autobiographical records that relate to the studied theme, in addition to field observations that sought to answer the problem-question that motivates the thesis: what is it to be a boy and in what ways do children in a Elementary school manifest their masculinities?

Keywords: Boys; Masculinities; Play; Elementary school. Narrative research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Etec	Escola técnica
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais/arromânticos/agêneros, pansexuais/ polissexuais, não-binários e mais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
PPP	Pesquisa e Práticas Pedagógicas
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
RI-UFSCar	Repositório Institucional da UFSCar
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
GIAPE	Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossocias
ConsUni	Conselho Universitário

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 MEMORIAL: um resgate de lembranças de opressão e desconstrução	13
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
4 REFERENCIAL TEÓRICO	28
4.1 ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS	28
4.2 MASCULINIDADE HEGEMÔNICA	29
5 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM CAMPO.....	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXO A - Resolução ConsUni nº 8, de 09 de agosto de 2024.....	43

1 INTRODUÇÃO

Trabalhando em uma escola de Ensino Fundamental é muito comum presenciar cenas como meninos brincando de “lutinha”, chamando uns aos outros de “viados” e recorrendo à agressão física na resolução de conflitos, ou ainda professoras(es) e outros adultos reproduzindo falas como “isso é coisa de menina”, ao se referir a acessórios e brinquedos cor de rosa, e justificando comportamentos explosivos ou machistas como “coisas de menino”. Tais práticas e discursos baseados em estereótipos sexistas sempre me causaram muito incômodo e, conforme estudava o tema e participava de discussões sobre machismo e relações de gênero, principalmente no meio acadêmico, este incômodo amadureceu numa reflexão crítica e deu origem a esta pesquisa.

Segundo Daniela Finco (2004), o sexismo afeta não apenas o desenvolvimento das meninas como também dos meninos, privando-os de manifestarem suas identidades de gênero livremente e de se tornarem seres completos. Para a autora, a educação formal tem um papel fundamental na formação das crianças, podendo desconstruir preconceitos, permitindo que se expressem sem receio de julgamentos e punições, ou reforçá-los, limitando suas formas de expressão e suas aspirações futuras (Finco, 2004, p. 2).

Diferentemente de boa parte das pesquisas sobre as questões de gênero na área da educação, que tem o objetivo de analisar o prejuízo das desigualdades de gênero na formação das identidades femininas, este trabalho tem como foco os desdobramentos do sexismo e do machismo na socialização e no desenvolvimento da identidade de gênero dos meninos, pois ao contrário do que se acredita convencionalmente, “os meninos, assim como as meninas, estão sendo oprimidos pelos modelos e padrões impostos, e são, como elas, privados de determinadas formas de expressões.” (Finco, 2004, p. 71)

Buscando enriquecer a reflexão proposta pela presente pesquisa, foi feita a escolha por produzir um capítulo autobiográfico em formato de memorial, relatando e refletindo sobre as experiências de vida que motivaram a escolha deste tema e apresentando um pouco da jornada escolar e acadêmica do autor do trabalho. A pesquisa autobiográfica figura como um instrumento frutífero no desenvolvimento de pesquisas na área da educação e na formação docente, considerando-se que:

Diante da desestruturação das instituições socializadoras tradicionais, que normalizavam o curso da vida, o indivíduo é confrontado aos imperativos da autorrealização, da autoformação. Nesse sentido, conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação. (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 371)

Desse modo, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) visa analisar como as crianças de uma escola de primeiro ciclo do Ensino Fundamental da cidade de Sorocaba, S.P. constroem e manifestam suas masculinidades e qual a influência dos estereótipos de gênero sobre suas brincadeiras, seus comportamentos e suas relações interpessoais. Para atingir tal objetivo, a pesquisa se constituiu com natureza qualitativa e bibliográfica, tendo como ferramentas metodológicas a narrativa autobiográfica do próprio pesquisador e a análise de observações de campo realizadas na escola pública em que seu autor atua no cargo de “Inspetor de alunos”. Ao construir dados na escola, buscou-se observar as brincadeiras realizadas entre os meninos dos 4ºs anos do Ensino Fundamental I durante o recreio escolar.

2 MEMORIAL: um resgate de lembranças de opressão e desconstrução

Desde muito pequeno, eu percebia que não era igual aos outros meninos com os quais eu convivia. Não sabia exatamente o motivo, mas, conforme crescia, notava as diferenças se acentuando e o distanciamento entre mim e eles aumentando.

A primeira lembrança que confirma essa diferenciação ocorreu ainda na pré-escola, assim que eu ingressei na Educação Básica. Com quatro ou cinco anos de idade, em 2000 ou 2001, minha atividade favorita no “Parquinho” (como eram popularmente chamadas as instituições de educação pré-escolar na época) era dançar, prática geralmente proposta nos horários livres, como o intervalo do lanche, e dirigida por um professor homem.

Minha música favorita de escutar e de performar era *Superfantástico*¹, em que parte da coreografia envolvia abrir um *espacate* – que eu nunca conseguia reproduzir com êxito, mas me divertia muito tentando. Apesar da atividade ser conduzida por uma figura masculina, poucos meninos participavam dela, mas meu eu-criança de quatro anos não percebia problema nenhum em dançar, tampouco interpretava aquela ação como sendo exclusivamente feminina. O olhar estigmatizante parte sempre do adulto. Embalado pelas palavras e melodia de “*Sou feliz, por isso estou aqui. Também quero viajar nesse balão*”, eu me sentia feliz dançando, performando, fazendo parte.

Ainda na infância, diversas outras memórias registram conflitos entre meus gostos e comportamentos *versus* os que, seguindo a lógica dos estereótipos de gênero, são “esperados” de um menino. Estereótipo, segundo Susana Cunha (2011, p. 52), é “uma forma de representação que vai além de uma imagem falsa, imprecisa ou distorcida da realidade, mas sim, um processo de simplificação e generalização dessa imagem”.

Nessa perspectiva, esperava-se que eu gostasse de brincar com carrinhos, armas, bonecos de ação e afins, mas eu não demonstrava muito interesse por nenhum desses brinquedos. Na verdade, eu sequer tinha muitos brinquedos dessas categorias, pois meus pais se divorciaram pouco tempo depois da minha irmã caçula nascer e minha mãe teve de criar quatro filhos com seu salário incerto de autônoma e a pensão alimentícia paga pelo meu pai. Sendo assim, eram raras as ocasiões em que ganhávamos brinquedos de presente. Felizmente, a falta de brinquedos nos fez crescer como crianças que brincavam na rua com outras crianças e tinham como principal instrumento de diversão seus próprios corpos, e eu me sinto muito grato por ter vivido a infância e parte da adolescência dessa forma.

¹ TURMA DO BALÃO MÁGICO. *Superfantástico*. 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pia8EBfzhF8>. Acesso em: 18 set. 2024.

Quando brincávamos dentro de casa, entretanto, era comum que minhas duas irmãs passassem o tempo brincando com suas bonecas *Barbie* e as miniaturas de mobília improvisadas, obviamente não sendo permitido que eu me juntasse a elas, pois, segundo minha mãe, aquela era uma brincadeira de menina – tanto a boneca quanto a simulação de vida doméstica – então era preciso encontrar uma outra brincadeira, com ou sem elas.

Outra proibição que me era imposta e que não partia da minha mãe, mas da mãe de uma amiga da minha irmã, era a de frequentar a sua casa e brincar com a sua filha. Eu e minha irmã caçula temos apenas um ano de idade de diferença e brincávamos de quase tudo juntos, mas quando ela ia à casa de sua amiga que morava ao nosso lado eu não podia acompanhá-la por ser menino. Algumas vezes, quando elas queriam brincar com os meninos, elas ficavam no quintal da frente da casa, com o portão trancado, e eu e os outros garotos da rua ficávamos do lado de fora, brincando de coisas como experimentar comidas ou bebidas preparadas por elas. Agora, ao revisitar essa memória, penso que ela seja ainda mais absurda ao lembrar que a mãe da menina era proprietária e diretora de uma escola de Educação Infantil. Fico hoje pensando: como poderia aquela pessoa adulta que impunha proibições e revelava preconceitos ser uma profissional da Educação?

Em outra ocasião, quando estávamos os quatro irmãos sozinhos em casa, decidimos brincar de “trocar de gênero”. As meninas vestiram bermudas, regatas e bonés, enquanto eu e meu irmão mais velho vestimos as roupas das minhas irmãs: camisetas com estampas consideradas femininas, saias, vestidos, bem como sutiãs preenchidos com pares de meia. Depois, cada um deveria desfilar e exibir as vestimentas para os demais, imitando trejeitos estereotipados do gênero oposto para deixar a dinâmica ainda mais engraçada. De alguma forma, minha mãe descobriu o que havia acontecido e, quando chegou em casa, deu uma bronca enfurecida em todos nós e nos proibiu de repetir a brincadeira.

Uma prática que não era repreendida pela minha mãe, apesar de não ser idealmente adotada por meninos, era a de dançar com as minhas irmãs. Algumas músicas e coreografias de fato não possuíam uma clara conotação de gênero, então não haveria motivos para me inibir de dançá-las, mas algumas outras, como *Ragatanga*², eram nitidamente destinadas ao público feminino, mas, por algum motivo, era-me permitido dançá-la com as minhas irmãs sem sofrer nenhuma repreensão.

² ROUGE. *Ragatanga*. 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fnamLZb9itw>. Acesso em: 18 set. 24

Figura 1 – Eu, uma colega de infância e minha irmã dançando Ragatanga (2002).



Fonte: acervo pessoal do autor.

Eu também apresentava comportamentos bem “regulares” e socialmente esperados para um menino, como gostar de jogar *videogame* e praticar esportes, inclusive futebol. Era comum me reunir com os meninos – e frequentemente também as meninas – da rua e brincar de jogar bola; às vezes na própria rua, às vezes na quadra ou no campo do bairro. Com o passar do tempo, no entanto, as meninas pararam de participar da brincadeira e eu comecei a sentir que esse esporte em particular estava configurando um ambiente no qual eu não pertencia, isto é, sua prática passou a ser cada vez mais agressiva, mais “máscula”, o que me levou a, eventualmente, parar de praticá-lo por definitivo.

Um outro comportamento que eu adotava quando criança que representava perfeitamente o estereótipo de masculinidade era o de paquerar as meninas da rua. Eu não me lembro com clareza como o fazia, mas minha mãe sempre me conta – com saudosismo – a forma como eu dizia que iria me casar com determinadas meninas da rua. Hoje percebo que essa atitude nada mais era do que uma reprodução do padrão de comportamento masculino ao qual eu estava constantemente submetido naquela idade e que era esperado de mim, algo que eu dizia e fazia, de certa forma, para buscar a aprovação das pessoas adultas. É curioso pensar que minha mãe conta essa história como se eu fosse verdadeiramente convicto do meu interesse amoroso por garotas durante a infância, mesmo que anos depois, aos 17 anos, eu tenha me assumido homossexual e ela tenha argumentado que eu ainda não sabia do que estava falando, que tinha certeza de que eu mudaria de ideia, me casaria com uma mulher e formaria uma família. Para ela, era concebível que eu soubesse por qual gênero eu sentia atração na infância (quando este interesse era heterossexual), mas, no fim da adolescência, eu não era maduro o suficiente para saber que gostava de garotos.

Infelizmente, é quase inevitável que uma criança que foge do estereótipo de masculinidade passe por traumas durante sua infância, seja na escola, seja na rua ou seja em

casa, e o primeiro de que me lembro foi quando minha mãe, acredito que por temer que alguns dos meus comportamentos fossem indícios de um futuro “desvio” de sexualidade, quis me explicar como se dava o ato sexual entre um homem e uma mulher. Eu não lembro ao certo quantos anos tinha na época, talvez dez, mas lembro que aquela informação me causou muito desconforto, parecia algo muito inapropriado para se contar a uma criança – e de fato era.

Outro trauma experienciado aproximadamente com a mesma idade – e que se repetiu por diversas vezes durante boa parte da minha adolescência – ocorria devido à minha aparência. Se na infância eu adotava o corte de cabelo “tigelinha”, que já rendia algumas piadas e provocações, porém estas sem relação com minha identidade de gênero, na adolescência eu passei a usar um corte mais longo, com franja, que me deixava com aspecto feminino, e isso era suficiente para me tornar alvo de diversos equívocos e provocações estereotipadas.

Esporadicamente, quando algum adulto se aproximava da minha mãe para cumprimentá-la e eu estava ao seu lado, era comum a perguntarem se eu era sua *filha*. Minha mãe, sem dar muita bola, dizia que eu era menino e seguia com a conversa, mas aquilo me causava muito incômodo, pois eu sentia que a minha identidade de gênero estava sendo posta em xeque, minha masculinidade estava sendo questionada e, com aquela idade, isso era uma ofensa gravíssima! Porém não dizia nada, guardava o sentimento de afronta e fingia não me incomodar. E, se os adultos confundiam meu gênero por engano, as crianças e adolescentes da escola o faziam de propósito – e sempre com as piores intenções. No final do Ensino Fundamental I e durante todo o Fundamental II, era comum que meninos caçoassem de mim por causa do meu cabelo, me chamando de “menininha”, “mulherzinha”, “viadinho” e afins.

Nessas situações, além do sentimento de afronta, eu me sentia extremamente impotente, porque sabia que eles estavam fazendo de propósito e mesmo assim não reagia ou revidava, ignorava as ofensas com receio de que, para além da agressão verbal, eu sofresse violência física. Esse trauma ficou tão enraizado em mim que, mesmo quando atendia o telefone fixo de casa e confundiam minha voz com a da minha mãe, de forma totalmente não intencional, eu me sentia ofendido, engrossava sutilmente a voz e corrigia a pessoa dizendo “é o *filho* dela”.

Figura 2 – Eu na adolescência (2009).



Fonte: acervo pessoal do autor.

Quando ingressei no segundo ciclo do Ensino Fundamental, em 2008, acredito que como parte do processo de transformação vivido na adolescência e também como consequência dos referidos atritos com os meninos, eu comecei a criar e fortalecer meus vínculos de amizade quase que exclusivamente com meninas, chegando ao ponto de ser o único menino em meio ao meu grupo de amigas da escola. Na quinta série, atual sexto ano, lembro de ter mais um menino no meu grupo de amigos além de mim, que era um garoto com comportamentos e gostos parecidos com os meus. No ano seguinte, no entanto, fomos separados de turma e eventualmente nos afastamos, mas soube que, alguns anos depois, ele também se assumiu *gay*.

Conforme amadurecia, as brincadeiras na rua passaram a ser menos frequentes até que pararam por completo e, como consequência, acabei por me afastar dos meus amigos de infância, que eram os únicos meninos com quem eu ainda mantinha amizade. Refletindo sobre essas lembranças depois de adulto e sobre qual o motivo de ter passado por esse processo de afastamento dos meninos e aproximação das meninas (ou dos meninos com masculinidades semelhantes à minha), percebo que isso ocorreu por um sentimento de diferenciação e identificação, respectivamente, e isto se aplica também ao meu amigo da quinta série supracitado. Eu não tinha uma percepção muito clara da minha sexualidade naquela época e acredito que ele também não, mas, ainda assim, nos aproximamos pela semelhança em nossa forma de ser e agir, isto é, em nossa masculinidade.

O Ensino Médio ficou marcado como um período de transformação em diversos aspectos da minha vida. Após prestar o *vestibulinho*, eu ingressei na Escola Técnica

Estadual Professor Elias Miguel Júnior, em 2012, localizada na cidade de Votorantim, S. P., e tive uma experiência de vida escolar totalmente diferente da que eu estava habituado estudando na escola estadual do bairro periférico de Votorantim onde eu morei durante toda a vida e que, de modo geral, atendia um público composto por meninos pouco interessados nos estudos e meninas dedicadas, porém pouco estimuladas devido às responsabilidades domésticas das quais já eram encarregadas e que consumiam boa parte de sua energia e tempo de estudo.

Na Etec, por outro lado, o corpo discente tinha um perfil totalmente diferente: era formado por adolescentes dedicados aos estudos, considerados os “melhores alunos” de suas antigas turmas, com facilidade de assimilação de conteúdos e ótimas notas. Lá, a identidade masculina predominante não era marcada pela rebeldia ou mau comportamento, mas sim pelo interesse nos estudos compartilhado com as garotas. Claro que alguns garotos ainda manifestavam comportamentos alinhados ao padrão normativo de masculinidade, mas muitos outros fugiam desse padrão, gerando um sentimento de acolhimento e segurança totalmente oposto à minha experiência escolar anterior. Minhas amizades mais próximas ainda eram femininas, mas a interação com garotos se dava de forma muito mais agradável.

Também durante o Ensino Médio, eu passei a entender melhor por que eu me sentia tão diferente dos outros garotos e finalmente aceitei minha sexualidade e me assumi homossexual, para mim mesmo e para meus amigos e familiares. As reações foram diversas, mas as piores foram as da minha mãe, católica fervorosa, e do meu irmão mais velho, que seguia à risca os padrões de masculinidade. Como eu já trabalhava na época, tinha certa independência e felizmente consegui contornar as tentativas de controle e repressão por parte da minha mãe. Meu irmão e eu nos afastamos, deixando de ter qualquer tipo de contato, e só fomos nos reaproximar de novo (com ressalvas, visto meu histórico conturbado de aproximação com homens de masculinidade normativa) alguns anos depois. Já meu pai fingiu lidar bem com o fato e só me pediu para “ter juízo”, afinal eu não morava com ele então isso não afetaria diretamente nossa relação. Alguns anos depois, no entanto, quando ele precisou confrontar minha sexualidade de fato, ele revelou sua mentalidade preconceituosa e rompemos nossa relação de pai e filho por cerca de um ano. Eventualmente, ele repensou seu preconceito e aceitou genuinamente minha sexualidade, como meu irmão fizera, e nos reaproximamos.

Depois de aceitar minha própria sexualidade, com o pensamento crítico mais desenvolvido e a percepção sobre questões de gênero mais apurada, deixei de reprimir alguns comportamentos e preferências que há muito tempo interpretava como inapropriados e passei a agir mais espontaneamente, sem tanta preocupação em me encaixar nos padrões de heteronormatividade. Esse processo foi muito impulsionado depois que eu atingi a maioridade,

em 2014, e comecei a ter um maior contato com a comunidade LGBTQIAPN+³, frequentando espaços ocupados exclusiva ou majoritariamente por esse público. Nesses espaços, conheci pessoas que desafiavam os estereótipos de gênero das mais variadas formas possíveis, desde pessoas transgênero a garotos que usavam saia e se maquiavam, e isso afetou drasticamente a minha percepção sobre identidades e estereótipos de gênero. Acredito que essa tenha sido a fase de maior desconstrução de paradigmas de gênero vivenciada por mim, além de ter sido também o período em que, não coincidentemente, voltei a ter amigos próximos do gênero masculino.

Figura 3 – foto usando peruca compartilhada nas redes sociais (2015).



Fonte: acervo pessoal do autor.

Alguns anos depois, em 2017, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, um curso predominantemente feminino, e o debate sobre as questões de gênero adquiriu novas e ampliadas perspectivas. No início do curso, minha turma era formada por 60 estudantes dentre os quais pelo menos 50 eram mulheres, em sua grande maioria engajadas no movimento feminista, o que nos proporcionava valiosas discussões sobre estereótipos de gênero, desigualdade de gênero e machismo. As diversas perspectivas se contrastavam e geravam sínteses enriquecedoras para todos e todas, tanto como educadores quanto como atores sociais, contribuindo no desenvolvimento do nosso pensamento crítico acerca da opressão exercida pelo machismo estrutural sobre as mulheres e seus corpos e como isso as afeta desde a primeira infância. Foi então que eu percebi qual era a origem do meu sentimento de identificação com as meninas desde cedo; claro que eu não sofria o mesmo nível

³ <https://www.youtube.com/watch?v=cQinTws1Ou4>

e os mesmos tipos de opressão e controle que elas, mas compartilhávamos de frustrações parecidas em relação à normatização social de gênero a qual éramos submetidos.

Figura 4 – oficina de artesanato realizada por minha turma no primeiro semestre da graduação (2017).



Fonte: acervo pessoal do autor.

As problematizações suscitadas no curso de Pedagogia, tanto pelos professores quanto pelos estudantes, também me permitiram aguçar o olhar sobre práticas machistas e sexistas adotadas por profissionais da educação nas escolas em que trabalhei a partir de 2016, quando assumi o cargo de “Inspetor de alunos” na prefeitura de Sorocaba, até atualmente. No cotidiano escolar, é comum observar cenas como a separação das turmas em duas filas, uma de meninos e outra de meninas, onde a fila das meninas sempre segue à frente pois elas são *damas* e eles precisam aprender a ser *cavalheiros*. Também ocorre de meninas serem repreendidas por “bagunçarem igual meninos”, ou então de adultos dizerem que determinado menino parece menina por ter o cabelo comprido, exatamente a situação pela qual eu passava quando criança. Esses exemplos me fizeram perceber como a escola, que deveria ser um ambiente de socialização para a desconstrução de preconceitos, apresentou tão pouco progresso desde a época em que eu cursei o ensino fundamental, quase vinte anos atrás, e ainda perpetuava os mesmos estereótipos de gênero vivenciados por mim na infância e adolescência.

Em um determinado ponto da licenciatura tive o prazer de cursar a disciplina de “Metodologia e Prática do Ensino de Arte”, ministrada pela Dra. Lucia Lombardi, e entrar em contato com as pesquisas de Cunha (2010; 2011) sobre as culturas visuais infantis, que a autora explica serem formadas por artefatos que produzem um repertório “estético infantil” fortemente influenciado pela estética hegemônica e hierárquica. Pude compreender o nível de

autorregulação existente nos artefatos formadores das culturas para crianças e como estes artefatos buscam fazê-las corresponder aos padrões comportamentais destinados aos gêneros e, ainda, como isso penetra também no interior da escola, produzindo espaços generificados dentro das instituições de ensino. Essas pesquisas de Cunha se tornaram a fagulha que, futuramente, acenderam em mim o desejo de me aprofundar nos estudos sobre a construção das identidades de gênero infantis e motivaram a presente pesquisa.

Como dito anteriormente, após atingir a maioridade eu experienciei uma drástica desconstrução de paradigmas de gênero ao me aproximar da comunidade *queer*⁴, o que me proporcionou ressignificar diversos aspectos da minha própria masculinidade. Com o passar dos anos, porém, o contato com determinadas camadas da comunidade *gay* – e com a sociedade de modo geral – exerceu o efeito contrário sobre mim: na busca por me adequar aos padrões de beleza e comportamento considerados desejáveis por grande parte do público homossexual, passei a monitorar meu corpo e meus trejeitos e busquei aderir uma identidade cada vez mais heteronormativa, restringindo minha forma de sentar, de falar, meu cabelo, as poses e expressões ao tirar fotos etc.

Depois de adulto, descobri que o controle sobre as masculinidades divergentes não ocorre apenas no ambiente familiar ou profissional, mas também dentro da própria comunidade *gay*, e esse controle é tão forte a ponto de, ao revelar minha sexualidade para alguém e ouvir a frase “nossa, mas você nem parece ser *gay*”, interpretar como um elogio, afinal “parecer *gay*”, de modo geral, já não é mais visto como algo positivo nem dentro da própria comunidade.

O desejo de desenvolver essa pesquisa decorreu da reflexão e problematização sobre todas essas experiências e processos vivenciados por mim, em especial por reconhecer o retrocesso em relação à forma como manifesto minha masculinidade. Com este trabalho, buscarei ampliar novamente minhas percepções sobre o que é ser menino e homem no mundo, visando desconstruir estereótipos de gênero que foram reconstituídos ao longo dos últimos anos e aprimorar minhas práticas enquanto Pedagogo, Professor e ator social.

⁴ grupo de pessoas que não se identifica com o padrão tradicional de gênero e/ou que define o próprio gênero fora da lógica binária masculino-feminino.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste Trabalho de Conclusão de Curso foi delineado com base nas orientações de Bruno Malheiros (2011) para a condução de pesquisas bibliográficas, e é somado à análise de cenas provocativas observadas em uma escola municipal de Ensino Fundamental.

Contudo, além de se caracterizar como uma pesquisa bibliográfica com análise de observações em campo, este trabalho inclui um capítulo autobiográfico no formato de memorial, que foi elaborado a partir do resgate de memórias pessoais que se conectam ao tema investigado e, fundamentalmente, despertaram (e continuam a despertar) a inquietação que impulsionou a realização desta pesquisa.

O ato de narrar ou de “falar de si” tem aqui a intenção de formação docente. Representam reflexão e construção da identidade profissional, tal como explicam Maria Passeggi, Elizeu Souza e Paula Vicentini (2011) quando afirmam que a partir dos anos 2000 novas orientações vêm diversificando e ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) afirmam:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização.

A pergunta-problema que estruturou a pesquisa foi: “O que é ser menino e de que formas as crianças de uma escola de ensino fundamental I manifestam as suas masculinidades?”. Deste problema surgiu o projeto de pesquisa, elaborado em conjunto com a orientadora deste trabalho, Dra. Lucia Lombardi, no qual foram definidos o objeto e o objetivo da pesquisa, bem como a abordagem e o método utilizados. A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa e tem caráter bibliográfico.

Após a elaboração do projeto foi realizado o levantamento bibliográfico, sendo consultadas três bases de dados distintas utilizando as seguintes combinações de palavras-chave: *masculinidade AND escola*; *masculinidade AND educação*; *meninos AND escola*; e *meninos AND educação*. Quando necessário, foram utilizadas também estratégias específicas

para aprimorar os resultados encontrados, como utilização de filtros e alteração de combinações de palavras-chave.

Para apresentar os resultados obtidos optou-se por utilizar as tabelas desenvolvidas pela orientadora desta pesquisa, especialmente para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). As referidas tabelas são resultado de estudos sobre metodologia de pesquisa na Educação elaborados desde 2014 no Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE) da UFSCar e têm como objetivo tornar mais nítido aos leitores e leitoras os procedimentos empregados na busca e seleção de textos para o levantamento bibliográfico, bem como auxiliar os pesquisadores em formação a melhor delimitar o escopo da pesquisa.

A primeira base de dados consultada foi a *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO (<https://scielo.org/>), na qual foi aplicado o filtro de país, selecionando apenas artigos do Brasil e, devido ao grande número de resultados, o filtro de Área Temática, selecionando apenas artigos da área de Ciências Humanas. Foram selecionados ao todo cinco textos, como mostra a tabela a seguir:

TABELA I – Levantamento bibliográfico na SciELO

SciELO – Scientific Eletronic Library Online			
Palavra-chave	Nº Total de referências encontradas	Nº de referências selecionadas	Títulos selecionados para pesquisa
Masculinidade e AND escola	13	2	<p>BOGÉA, Arthur Furtado; NUNES, Iran de Maria Leitão. Os discursos normativos de gênero configurando masculinidades no espaço escolar. Civitas: revista de Ciências Sociais, [S.L.], v. 22, p. 1-12, nov. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/bLpXXh8vMGj8M8qKfHhWNSy/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.</p> <p>TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. Cadernos de Pesquisa, [S.L.], v. 48, n. 169, p. 1002-1023, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCS5mMVDVb8j6CjkTq5bHwp/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr 2022.</p>

Masculinidade AND educação	25	1	VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu , [S.L.], n. 33, p. 265-283, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332009000200010 . Disponível em: < https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/?lang=pt >. Acesso em: 22 abr 2022.
Meninos AND escola	66	1	WENETZ, Ileana. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. Cadernos Cedes , [S.L.], v. 32, n. 87, p. 199-210, ago. 2012. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RWJ6qPwPZysDRDmLchg7QFK/?lang=pt >. Acesso em: 22 abr 2022.
Meninos AND educação	98	1	GARBARINO, Mariana Inés. Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação. Revista Brasileira de Educação , [S.L.], v. 26, p. 1-21, 2021. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GVY5PKRTXpKT5X6wpQktG4n/?lang=pt >. Acesso em: 22 abr 2022.

Fonte: disponibilizada pela orientadora e preenchida pelo autor.

A segunda base de dados explorada foi o Repositório Institucional da UFSCar – RI-UFSCar (<https://repositorio.ufscar.br>), na qual devido ao grande número de resultados repetidos encontrados nas buscas com combinações de palavras semelhantes, a combinação “meninos AND escola” foi substituída por “relações de gênero AND escola”. Além disso, nas combinações de palavras “meninos AND educação” e “relações de gênero AND escola”, foi aplicado filtro de Áreas do CNPq, selecionando apenas trabalhos acadêmicos da área de Ciências Humanas: Educação. Ao todo foram selecionados três textos, como mostra a tabela:

TABELA II – Levantamento bibliográfico no RI-UFSCar

RI-UFSCar – Repositório Institucional da UFSCar			
Palavra-chave	Nº Total de referências encontradas	Nº de referências selecionadas	Títulos selecionados para pesquisa
Masculinidade AND educação	230	3	<p>SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. Relações de gênero nos clássicos da didática: reflexões possíveis acerca da ideia de masculinidade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9297>. Acesso em: 23 abr 2022.</p> <p>GALLI, Ernesto Ferreira. Clube dos valentes: prevenção da violência e desenvolvimento de amizade na educação infantil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14027>. Acesso em: 23 abr 2022.</p> <p>PREZENSZKY, Bruno Cortegoso. Novas masculinidades alternativas, reflexividade dialógica e transformação: a formação da masculinidade igualitária de educadores e sua ação transformadora no mundo. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15850>. Acesso em: 16 abr 2024.</p>
Masculinidade AND escola	214	0	
Meninos AND educação	263	0	
Relações de gênero AND escola	350	0	

Fonte: disponibilizada pela orientadora e preenchida pelo autor.

O último levantamento bibliográfico foi realizado no catálogo do Sistema de Bibliotecas da Unicamp – Base Acervus (<https://acervus.unicamp.br>) e, devido ao grande número de

resultados repetidos encontrados nas buscas com combinações de palavras semelhantes, a combinação “meninos AND escola” foi substituída por “meninos AND gênero”. Como mostra a tabela, foi selecionado um texto:

TABELA III – Levantamento bibliográfico na Base Acervus

Base Acervus – Sistema de Bibliotecas da Unicamp			
Palavra-chave	Nº Total de referências encontradas	Nº de referências selecionadas	Títulos selecionados para pesquisa
Masculinidade AND educação	33	0	
Masculinidade AND escola	17	0	
Meninos AND educação	218	1	FINCO, Daniela. Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher : relações de genero nas brincadeiras de meninos e meninas na pre-escola. 2004. 171 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: < https://hdl.handle.net/20.500.12733/1597686 >. Acesso em: 30 abr. 2022.
Meninos AND gênero	93	0	

Fonte: disponibilizada pela orientadora e preenchida pelo autor.

Vale ressaltar que o levantamento bibliográfico foi feito, inicialmente, em 2022, mas devido a algumas intercorrências, a produção deste trabalho entrou em hiato e foi concluída apenas em 2024, motivo pelo qual se fez necessário atualizar o levantamento anterior. Para realizar esta atualização, que ocorreu dois anos após o primeiro levantamento, foram utilizadas as ferramentas de filtragem e ordenação disponíveis em cada base de dados. Na SciELO, os resultados foram ordenados utilizando a opção “mais novos primeiro” e apenas os trabalhos publicados após o primeiro levantamento foram analisados; no RI-UFSCar, a opção de ordenação “data de publicação – decrescente” foi utilizada; por último, na Base Acervus, o filtro “ano” foi aplicado e somente os anos de 2022 e 2023 foram avaliados.

Para selecionar os textos pertinentes ao tema da pesquisa utilizou-se a técnica de leitura superficial proposta por Malheiros, definida como “um tipo de leitura que foca no resumo e no

sumário da obra” e que tem como objetivo “compreender se o texto que é analisado condiz com a pesquisa que será desenvolvida” (Malheiros, 2011, p. 119). Em seguida, buscando avaliar integralmente o conteúdo das pesquisas e compreender as proposições de cada autor, foi realizada a leitura crítica dos textos escolhidos e elaborado o fichamento de citações, onde as principais ideias de cada obra foram reunidas com o intuito de facilitar a etapa de escrita do referencial teórico, bem como auxiliar na localização de trechos que poderiam ser utilizados como citações diretas e indiretas.

Conforme a leitura da bibliografia avançava, buscando aprofundar-se no tema e esclarecer lacunas conceituais, foi necessário complementá-la com novas referências, processo que incluiu os autores Raewyn Connell (1995), Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013), Susana Cunha (2011), Rogério Junqueira (2013) e Guacira Louro (1997) no embasamento teórico da pesquisa. A obra de Susana Cunha (2011) foi estudada previamente durante a graduação, enquanto as demais foram selecionadas através de citações presentes nas referências inicialmente selecionadas.

A construção do referencial teórico ocorreu com base nas proposições feitas pelos autores estudados e nas minhas observações e reflexões sobre o tema, visto que “o referencial é uma análise do autor sobre os diversos pontos de vista identificados na literatura” (Malheiros, 2011, p. 129).

O estudo de campo também compõe parte essencial da elaboração teórica, tendo sido desenvolvido numa escola municipal de Ensino Fundamental I do município de Sorocaba, na qual atuo como inspetor escolar desde 2018, onde foram observadas as interações entre crianças de 4º ano e as manifestações de suas masculinidades no período de fevereiro a junho de 2024.

Como o estudo de campo se limita aos horários de intervalo, que compreendem vinte minutos do período escolar e reúnem cerca de 100 crianças simultaneamente no pátio e refeitório da escola, há um comprometimento na observação das interações no sentido de não ser possível direcionar a atenção individualmente para cada criança, como ocorre em sala de aula com um número reduzido de crianças. Em contrapartida, as interações observadas tornam-se consideravelmente mais espontâneas, visto que no recreio as crianças tendem a agir de forma mais “natural”, semelhante a como agem fora do ambiente escolar.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Antes de iniciar a teorização sobre masculinidade é preciso primeiro compreender alguns conceitos, a começar por *gênero*. O termo foi cunhado por pesquisadoras feministas europeias, na década de 1960, no denominado movimento feminista da segunda onda, com o intuito de se diferenciar do conceito estritamente biológico de sexo. Nesse contexto, Guacira Louro (1997, p. 21) explica que gênero, do inglês *gender*, surge com a proposta de discutir o aspecto social das diferenciações entre os sexos, isto é, reconhecer a existência de características biológicas que diferenciam homens e mulheres – de corpos sexuados – mas destacar a construção social e histórica feita em torno dessas características. Sobre essa diferenciação biológica, Guacira Louro (1997, p. 21) complementa:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Ao trazer o debate de gênero para o campo social e retirá-lo do campo biológico, as pesquisadoras e pesquisadores da temática contestam o argumento reducionista utilizado para justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres e tecem críticas ao conceito usualmente utilizado de *papéis sexuais*, que pode ser entendido como o conjunto de comportamentos que uma sociedade estabelece como adequados para serem apresentados por seus membros, compreendendo o modo como devem agir, se vestir, se relacionar e se portar (Louro, 1997, p. 24). As principais críticas ao conceito estão direcionadas ao seu caráter homogeneizador e simplista, pois este desconsidera a existência das diversas formas de ser homem ou ser mulher no mundo e a complexidade envolvida nesse processo (Connell, 1995; Louro, 1997). Como alternativa aos obsoletos papéis sexuais surge o conceito de *identidades de gênero*, que exprime a ideia de que o gênero não é algo dado *a priori*, tampouco permanente, ele é o produto das experiências de vida do indivíduo e está suscetível à transformação, constituindo o sujeito e gerando a noção de pertencimento a determinado grupo social. A maleabilidade das identidades de gênero também pode ser identificada no trecho:

Elas [as identidades de gênero] também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos,

símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desaranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe. (Louro, 1997, p. 28)

Outro ponto deficiente nas teorias sexistas contemplado nas identidades de gênero é a noção da pluralidade existente nas diferentes formas que os indivíduos dispõem para manifestar o próprio gênero: homens e mulheres podem ser agressivos, carinhosos, educados, arrogantes, emotivos, insensíveis, vaidosos etc. As diferentes formas de manifestar as identidades de gênero são chamadas de *masculinidades* e *feminilidades*. Vale destacar que a manifestação de masculinidades não é exclusiva dos homens, tampouco a de feminilidades é exclusiva das mulheres, pois, segundo Raewyn Connell (1995, p. 189), se elas designassem apenas um gênero específico não se poderia abordar a feminilidade dos homens ou a masculinidade das mulheres e se negaria a dinamicidade do gênero. Essa condição não se refere, porém, às pessoas transgênero⁵, pois esse é um tema de maior complexidade e que demanda um aprofundamento superior ao feito na referida obra da pesquisadora australiana e que esta pesquisa não visa realizar.

4.2 MASCULINIDADE HEGEMÔNICA

Como mencionado, os estudos sobre gênero surgiram no campo dos estudos feministas para discutir as desigualdades sociais enfrentadas por mulheres, no entanto o avanço das pesquisas ocasionou a expansão do debate para as questões masculinas, transformando o homem em parte central das discussões sobre gênero e iniciando as teorizações sobre as masculinidades.

Existem duas características fundamentais para compreender o conceito de masculinidades: seu caráter histórico-social e sua heterogeneidade. Como apresentado por diversos autores (Connell, 1995; Connell e Messerschmidt, 2013; Cunha, 2011; Louro, 1997), da mesma forma que o gênero, a masculinidade é construída nas relações sociais entre homens e mulheres e de homens entre si, bem como no processo de generificação de comportamentos, características, roupas e afins que ocorre e se transforma ao longo do tempo, o que resulta em

⁵ Pessoas que se identificam com o gênero oposto ao convencionalmente atribuído ao seu sexo biológico.

diferentes formas de manifestação da masculinidade de acordo com o espaço e o período que se tem como referência, podendo ainda assim um mesmo lugar apresentar diversas formas de masculinidade. Essas múltiplas masculinidades não existem de forma isolada e independente, elas estabelecem hierarquias entre si e também com as identidades femininas baseadas em relações de poder que se manifestam através de políticas, costumes, instituições, sexualidade, etnia, classe social etc. e determinam quais identidades de gênero são dominadoras e quais são dominadas (Connell, 1995; Connell e Messerschmidt, 2013).

Nesse contexto surge o conceito de *masculinidade hegemônica* proposto por Raewyn Connell, utilizado para se referir ao modelo de masculinidade que representa o padrão de agência desejado para os homens em diferentes sociedades e que possui a posição de maior dominação sobre as outras masculinidades e, principalmente, sobre as mulheres (Connell e Messerschmidt, 2013). Nas palavras da autora e do autor, a masculinidade hegemônica “é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (Connell e Messerschmidt, 2013, p. 245).

Cabe ressaltar que essa masculinidade não é necessariamente adotada pela maioria dos homens de uma determinada sociedade, visto que seu caráter hegemônico e dominante são consequência da posição privilegiada que a mesma ocupa na hierarquia das relações de poder entre as diferentes identidades de gênero, não pela universalidade da sua reprodução. Bruno Prezenszky destaca que, pelo contrário, a masculinidade hegemônica se caracteriza como não universal, pois ela é “diferente para cada comunidade e depende daquilo que cada cultura entende como definidor do ser homem” (2021, p. 15).

Apesar dessa não universalidade, algumas características podem ser consideradas inerentes ao padrão de masculinidade hegemônica presente na grande maioria das sociedades modernas, dentre as quais é possível citar a rejeição a todos os comportamentos e práticas tidos como pertencentes ao universo feminino ou relativos à feminilidade, uma vez que estes os afastariam da imagem de homem másculo e viril que é idealizada pelos indivíduos adeptos dessa masculinidade. Connell revela que existe uma pressão social exercida sobre os homens que os leva:

[...] a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos. (CONNELL, 1995, p. 190)

Se é fato que a masculinidade hegemônica rejeita tudo que a afasta da virilidade, a exclusão das masculinidades que apresentam valores não apenas diferentes, como é o caso das chamadas masculinidades subordinadas, mas opostos aos dela, destacando-se as presentes nos grupos de homens homossexuais, é inevitável. Connell e Messerschmidt relatam que “o policiamento da heterossexualidade tem sido um tema recorrente nas discussões sobre masculinidade hegemônica” (2013, p. 251), considerando-se que, na cultura ocidental influenciada pelo cristianismo, a homossexualidade é, ainda nos dias atuais, vista como desvio e interpretada como algo a ser superado e combatido. A esse respeito, Arthur Bogéa e Iran Nunes (2022, p. 6) completam “Se o ‘homem de verdade é’ alguma coisa, o garoto tende a querer ser essa coisa e tudo aquilo que ‘não é’ passa a pertencer aos desvios, transgressões, patologias, anormalidades”. Essa imposição da heterossexualidade como a única sexualidade natural e correta socialmente recebe o nome de *heteronormatividade*.

O conceito de masculinidade hegemônica é fundamental para melhor entender as relações de poder estabelecidas entre os indivíduos, sejam eles homens ou mulheres, meninos ou meninas, de qualquer grupo social, e é usado como base para analisar as manifestações de masculinidades e as relações estabelecidas entre as crianças de 4º ano do ensino fundamental observadas no desenvolvimento do estudo de campo.

5 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM CAMPO

A escola municipal em que as observações foram realizadas está situada no bairro Aparecidinha, no município de Sorocaba, que fica a 14 quilômetros do centro da cidade, possui cerca de 20 mil habitantes e área aproximada de 10 quilômetros quadrados. A instituição tem em torno de 950 estudantes regularmente matriculados em 32 turmas divididas entre o período da manhã e da tarde, sendo distribuídas em quatro turmas de 1º ano, quatro de 2º ano, nove de 3º ano, oito de 4º ano e sete de 5º ano e segue o horário de funcionamento regular das escolas do primeiro ciclo do ensino fundamental do município de Sorocaba, com o período de aulas da manhã iniciando-se às 7:00 e terminando às 11:30, enquanto o período da tarde tem início às 13:00 e estende-se até 17:30.

Das quatro horas e meia em que as crianças permanecem na escola, vinte minutos de intervalo das aulas são destinados a comer e, o que sobra, a brincar, geralmente sendo divididos em somente dez minutos para cada atividade. A parcela de tempo reservada para a alimentação ocorre no refeitório, um espaço amplo com diversas mesas capazes que alocar os aproximadamente 100 estudantes de cada série que realizam a refeição simultaneamente. Passados os primeiros dez minutos em que é obrigatório que permaneçam sentados à mesa, as crianças são liberadas para passarem o restante do tempo brincando no pátio, um ambiente anexado ao refeitório, também muito amplo, porém sem nenhum tipo de mobília ou obstáculo, o que o torna ideal para brincadeiras de corrida como pega-pega e “polícia e ladrão”; o pátio dá acesso ainda a uma área externa onde, além de ser possível correr, ficam dispostas mesas de pebolim e tamancobol como alternativas de recreação.

Uma vez que atuo nesta unidade escolar como “inspetor de alunos” e acompanho as crianças justamente durante o intervalo, as observações ficaram limitadas a esse curto período de tempo em que uma grande quantidade de crianças ocupa os espaços acima citados, o que, por um lado, favoreceu a espontaneidade das interações se comparadas as que ocorrem em ambientes mais dirigidos e controlados como a sala de aula, mas, por outro, prejudicou a qualidade do que pôde ser visto e registrado, devido à impossibilidade de observar de modo suficientemente prolongado e individualizado todas estas crianças.

Neste trecho do trabalho, apresento uma reflexão sobre duas cenas provocativas observadas durante os recreios escolares. Entre os meses de fevereiro e junho de 2024, realizei observações direcionadas intencionalmente a compor as reflexões deste estudo. Ressalto que, em respeito aos princípios éticos, nenhuma criança foi abordada e nem é mencionada de forma específica no trabalho. As observações foram conduzidas com o mais rigoroso cuidado para

garantir a privacidade e o anonimato das pessoas envolvidas, assegurando que nenhum dado pessoal ou identificável fosse registrado ou utilizado. As cenas escolhidas recebem aqui os títulos de: Cena provocativa 1: Braço de ferro; e Cena provocativa 2: Futebol com bola de papel.

Cena provocativa 1: Braço de ferro

Descrição: Na primeira metade do intervalo, período destinado à alimentação, no qual é obrigatório que as crianças fiquem sentadas e aguardem a permissão para ir brincar, é comum que os estudantes que não estão comendo tentem se entreter com brincadeiras que possam ser realizadas sem sair dos seus lugares, sendo que a mais usual entre os grupos de meninos dos 4^{os} anos (que, em sua maioria, procuram se sentar separados das meninas) é o braço de ferro. Quando esta brincadeira se inicia, dois meninos sentados próximos, de preferência em lados opostos da mesma mesa, competem para ver quem é o mais forte enquanto os demais assistem e, logo que a disputa termina e um deles vence, outro garoto da mesa desafia o ganhador, assim sucessivamente até que seja definido quem é o mais forte entre todos os participantes. Os que perdem também voltam a competir entre si, buscando estabelecer uma “hierarquia de força” que constate o quão forte ou fraco cada integrante do grupo é em comparação aos demais.

Diversos autores destacam o uso de força física e a violência como sendo características fortemente presentes na socialização dos meninos desde os primeiros anos de vida (Galli, 2020; Garbarino, 2021; Prezenszky, 2021; Silva, 2017), seja nas interações que ocorrem no ambiente familiar, na escola, no grupo de semelhantes ou nos meios de comunicação de massa. Conseqüentemente, tal processo de socialização influencia também na formação de masculinidades normativas, fazendo com que esses garotos internalizem a concepção de que *homens devem ser fortes e violentos*. Arthur Bogéa e Iran Nunes (2022, p. 9) apontam que esses testes de força em forma de brincadeira, apesar de serem interpretados como inocentes pelos seus praticantes, exercem o papel de reproduzir e incorporar as normas de gênero na agência das crianças. Os autores continuam:

Essa relação de dominação, poder, força, atenção, visibilidade etc., muito apontada pelos estudos feministas como existente entre homens em relação às mulheres, também é muito forte entre os próprios homens e suas masculinidades, como demonstrado aqui. Os homens competem entre si para ver quem tem mais atenção, visibilidade e demonstrar para o outro que não podem ser dominados, que são mais ‘machos’, mais fortes. Eles precisam provar para o outro que são ‘homens masculinos de verdade’. (Bogéa e Nunes, 2022, p. 9)

Outro detalhe interessante da cena observada é que, mesmo não havendo uma separação das crianças por gênero predeterminada pela escola ou pelos adultos, uma parcela considerável dos meninos e meninas se organizam em grupos generificados no momento do lanche. Mariana Garbarino (2021, p. 14) evidencia que a tendência de separação por gênero entre as crianças de 7 a 11 anos favorece a manutenção dos estereótipos de gênero, tal como o culto à beleza feminina e a valorização da força física masculina, e, ao permitirem que apenas seus semelhantes componham seus grupos sociais, esses meninos e meninas acabam fortalecendo ainda mais a oposição e a hierarquia dos gêneros. Neste cenário, a escola exerce o papel oposto ao que deveria cumprir socialmente: promove grupos homogêneos e segregados ao invés de grupos plurais que viabilizem o contato com diferentes identidades de gênero e, conseqüentemente, oportunizem o respeito às diferenças e o combate ao sexismo. Vale destacar que a organização dos grupos no lanche não separa apenas os garotos das garotas, mas segrega também as crianças que assumem masculinidades e feminilidades divergentes das dominantes. Estas, por sua vez, tendem a se sentar com crianças do outro gênero e formar grupos mistos com naturalidade. Ao analisar o processo de segregação supracitado, Susana Cunha percebe que:

Tanto meninos quanto meninas, envolvidos pelas narrativas e representações estereotipadas produzidas pela mídia, pela família, pela escola, enfim, pela cultura que lhes forma, elaboram informações quanto aos referenciais de beleza, normas sociais e morais, parâmetros de masculinidade e feminilidade, gerando assim, processos de diferenciação e exclusão. (2011, p. 62)

Além da força física, a violência também é citada como fator constituinte da masculinidade normativa apresentada pelos garotos nessa faixa etária e está muito presente no cotidiano escolar dos estudantes observados. Uma brincadeira muito comum entre os meninos dos 4^{os} anos consiste em, quando algum integrante do grupo de amigos está distraído, um de seus colegas corre para pegar impulso e desliza no chão, fazendo a manobra conhecida no futebol como “carrinho”, com o intuito de derrubar quem está distraído. É uma brincadeira extremamente perigosa, que inclusive já foi proibida, porém o referido grupo continua a praticando quando acredita não estar sendo observado.

Dentre todas as crianças da escola, os garotos dos 4^{os} anos são também aqueles que mais frequentemente se envolvem em conflitos com violência física, sendo que, segundo Garbarino (2021, p. 14), o apelo à força física na resolução de conflitos é reflexo dos processos de socialização primária e secundária que os meninos, em sua grande maioria, vivenciam, tendo

como consequência a repressão de suas emoções e o prejuízo da capacidade de manifestar suas ideias e sentimentos. Ernesto Galli relata que o comportamento violento dos garotos é naturalizado pelos adultos:

A socialização dos meninos é marcada por um aspecto que foi encontrado em diversos textos: a violência. O que define um menino, um homem, o que marca neste aprendizado de ser homem é a violência na qual estão sujeitos os meninos desde a infância, seja por forma de naturalização e banalização – “coisa de criança”, “os meninos são assim”, “apanhou tem que bater”, ou entre outras falas que são marcantes e marcadas para os meninos. (Galli, 2020, p. 58)

Para Galli, é necessário que ocorra uma transformação na forma de socialização desses garotos para que então seja possível que se transforme sua natureza violenta, fruto da masculinidade hegemônica adotada e reproduzida pelos integrantes de seus círculos sociais primários.

Cena provocativa 2: Futebol com bola de papel

Descrição: Uma das atividades favoritas de boa parte dos meninos dos 4^{os} anos a se realizar durante o intervalo é jogar futebol. Algumas semanas após o início do ano letivo de 2024, porém, a prática do esporte foi proibida pela direção da unidade pois, nos dez minutos do intervalo reservados para brincar, o futebol ocasionava um considerável número de reclamações, entre elas os conflitos entre as crianças, o barulho excessivo, a perda de bolas que caíam no matagal ao lado da escola e, principalmente, os casos de crianças e adultos que acabavam se ferindo. Alguns meses após a proibição, o anseio por jogar futebol retornou e o grupo de estudantes desenvolveu estratégias e negociações com os adultos para retomar a atividade. Como a bola não era mais fornecida pela escola, eles passaram a moldar bolas com folhas de papel, cola branca e fita adesiva e a pedir permissão aos inspetores para voltar a jogar, comprometendo-se a serem mais cuidadosos. Como a brincadeira com a bola de papel resultava em um número menor de conflitos e acidentes acabamos permitindo, e o futebol voltou a ser praticado num contexto um pouco mais controlado. Ainda assim, é comum que ocorram acidentes devido aos empurrões e chutes e que hajam conflitos motivados pelas comemorações e provocações entre os jogadores.

Connell e Messerschmidt (2013, p. 263) destacam o esporte como um grande influenciador e constituinte das masculinidades hegemônicas, além de evidenciar a forma como

as estrelas dos esportes profissionais se convertem em modelos de masculinidade a serem copiados. Em todo o Brasil é unânime que o esporte constituinte da masculinidade normativa é o futebol e os seus jogadores profissionais são os ídolos que meninos e homens admiram e, em certa escala, desejam se tornar. A cena descrita acima ilustra o grau de importância, quase dependência, que os meninos de nove e dez anos dão ao referido esporte, levando-os a buscarem meios de praticá-lo mesmo num contexto tão inoportuno quanto o que ali estava posto. Vários estudos corroboram a ideia de que o interesse pelo futebol é colocado quase que como uma obrigação aos meninos (Bogéa e Nunes, 2022; Toledo e Carvalho, 2018; Vianna e Finco, 2019; Wenez, 2012), e a tendência de se classificar os que não o praticam ou apreciam como desviantes, femininos. Na pesquisa desenvolvida por Bogéa e Nunes com estudantes do ensino médio de uma escola estadual do Maranhão, os adolescentes fizeram uma relação direta entre “gostar de futebol” e ter uma masculinidade considerada “normal”. Os garotos ainda pontuaram diversas outras características que, segundo eles, comporiam a masculinidade normativa:

As referências de masculinidades tidas como ‘normais’ têm como principais características, na visão dos alunos do espaço escolar pesquisado, gostar de futebol, ser fiel, ser respeitado, gostar só de mulher, ser heterossexual e respeitar a todos, pois se ele tiver todas essas características poderá se dizer masculino, porém precisa juntar a tudo isso a seriedade demonstrada como a principal característica que fará dele um ‘homem de verdade’. (Bogéa e Nunes, 2022 p. 10)

Além do futebol, a heterossexualidade foi novamente citada como parte constituinte da masculinidade normativa e, ao fazê-lo, os rapazes reforçam também o caráter negativo atribuído à homossexualidade e marginalizam qualquer outra possível manifestação de masculinidade não heterossexual, colocando-as no campo da anormalidade. Nas observações de campo, foram frequentes os casos de meninos chamando uns aos outros de “bichas” e “viados” em provocações durante brincadeiras ou em situações em que algum deles agisse de maneira divergente da norma. Em um dos casos, um garoto se sentou apressadamente no banco do refeitório e encostou os braços e pernas nos do colega ao lado, que reagiu imediatamente empurrando-o e dizendo “sai fora, viado”, como se o contato físico entre homens heterossexuais fosse estritamente proibido e condenável. A escola não é neutra neste processo de heteronormatização, pois permite que tais preconceitos se perpetuem através do seu currículo omissivo e das práticas discriminatórias adotadas por docentes e outros adultos que a compõem:

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente

heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o ‘outro’ passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. (Junqueira, 2013, p. 485)

Toda essa limitação das formas de expressão das masculinidades dos garotos, permitindo somente práticas entendidas como pertencentes à heteronormatividade, priva-os da liberdade emocional e do universo lúdico dos quais as meninas gozam, impedindo-os de expressar sentimentos constituintes da infância, como tristeza e medo, e de participar de brincadeiras que desenvolvem qualidades essenciais para qualquer criança, como a empatia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na literatura disponível sobre o tema, a presente pesquisa possibilitou o aprofundamento na discussão sobre a masculinidade, como ela se constitui e de que forma diferentes autores a definem e a classificam. Também com o aporte bibliográfico, foi possível identificar quais as masculinidades manifestadas por crianças de uma escola de primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Nas observações realizadas em campo foi possível perceber que a grande maioria dos meninos manifestava uma masculinidade hegemônica, isto é, reproduzia comportamentos e práticas pertencentes ao padrão normativo socialmente estabelecido para eles. Entre os principais comportamentos observados destacam-se a agressividade, o uso de violência física na resolução de conflitos, a dominação física sobre os percebidos como mais fracos, a obsessão pelo futebol, a homofobia, e a segregação entre os gêneros.

A dominância dessa forma de expressão de masculinidade é resultado da influência constante e aparentemente invisível exercida sobre os meninos desde os primeiros anos de vida pelos processos de socialização primária e secundária aos quais são submetidos e que promovem a constante reprodução e manutenção de comportamentos machistas, sexistas e homofóbicos entre os garotos. Como consequência de tais comportamentos, as masculinidades divergentes, caracterizadas pela não agressividade, a agregação entre os gêneros e a manifestação de comportamentos ou interesses “pertencentes” ao universo feminino, acabam oprimidas e marginalizadas.

Apesar do estudo de campo ter focado nas brincadeiras e interações sociais em que houvesse a manifestação de uma masculinidade normativa, não houve a intenção de realizar uma generalização das masculinidades apresentadas pelas crianças dessa escola. Diversos meninos constituintes do grupo estudado divergem do padrão normativo de comportamento para o gênero masculino, porém optou-se por analisar as crianças reprodutoras do padrão normativo, justamente para promover reflexões e críticas a esse tipo de masculinidade e revelar a relação direta existente entre ela e a formação de identidades de gênero machistas e preconceituosas em meninos que a adotam.

O estudo revelou também a urgência da transformação no modo de socialização dos meninos, que é fortemente marcado pelo incentivo à violência, valorização da força física, rejeição à feminilidade e a ideia da heteronormatividade como regra absoluta. É importante destacar que este processo de socialização não é desempenhado exclusivamente pela família: a escola é parte fundamental dele e carece de uma reestruturação curricular e pedagógica para

que, assim, passe a inibir o desenvolvimento de formas sexistas de masculinidade e estimule outras, mais igualitárias e menos violentas.

Reconheço que a pesquisa apresentou limitações quanto aos resultados obtidos nas observações de campo por estas não conterem relatos pessoais dos indivíduos estudados devido à inviabilidade prática de realizar questionários ou entrevistas com as crianças, bem como com seus pais ou professoras. Numa pesquisa futura, o uso desses métodos de coleta de dados poderá colaborar qualitativamente com os resultados alcançados, tornando possível analisar o que as próprias crianças pensam sobre a forma como manifestam suas identidades de gênero, em especial as que apresentam masculinidades que fogem do padrão hegemônico.

Concomitantemente à conclusão deste TCC, em agosto de 2024, a universidade na qual estudo acaba de dar um importante passo para consolidar seu compromisso e respeito com a diversidade da sua comunidade com a aprovação da Política de Identidade de Gênero da UFSCar, que é a Resolução ConsUni nº 8, de 9 de agosto de 2024 (ANEXO A), que dispõe sobre a Política de Identidade de Gênero e dá outras providências para o ensino, pesquisa, extensão, gestão e administração na UFSCar.

Nesta normativa, por meio de doze artigos, o Conselho Universitário tem por objetivo garantir o reconhecimento da identidade de gênero de todas as pessoas, combatendo a invisibilidade e o apagamento da diversidade de gênero, e assegura às pessoas servidoras, pessoas colaboradoras de empresas terceirizadas, pessoas com vínculo no corpo docente efetivo ou substituto, pessoas pesquisadoras visitantes, pessoas que prestem serviço voluntário e estudantes travestis, transexuais, transgêneros, intersexo e não-binárias, o direito ao uso do nome social nos registros, documentos e atos da vida funcional e acadêmica, no âmbito da UFSCar.

É relevante mencionar, nas considerações finais deste TCC, que o encerramento da sua escritura coincide com a aprovação da Política de Identidade de Gênero pela UFSCar, porque esse marco institucional reflete um compromisso crescente da Educação com a diversidade e a inclusão. Considerando que o objetivo deste trabalho é investigar os conceitos de masculinidade e compreender a formação da identidade masculina nas brincadeiras do recreio, essa nova política reforça a importância de um olhar atento e inclusivo para as questões de gênero na educação.

Mencionar esse avanço institucional demonstra que o estudo está contextualizado em um ambiente acadêmico que valoriza e respeita as diferentes expressões de identidade, o que enriquece a discussão e reforça a relevância social e acadêmica do tema investigado. Além disso, a aprovação da referida Resolução sublinha o alinhamento deste TCC com as diretrizes

contemporâneas de reconhecimento e respeito à diversidade, mostrando que a pesquisa não apenas contribui para o campo acadêmico, mas também dialoga com as políticas que visam construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BOGÉA, Arthur Furtado; NUNES, Iran de Maria Leitão. Os discursos normativos de gênero configurando masculinidades no espaço escolar. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 22, p. 1-12, nov. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/civitas/a/bLpXXh8vMGj8M8qKfHhWNSy/?lang=pt>>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241–282, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/1993>>. Acesso em: 16 abr 2024
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As infâncias nas tramas da cultura visual**. In: Martins, Raimundo e Tourinho, Irene (orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010 a, p. 131-161.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Representações visuais de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero**. [S.L.], Relatório Final, 2011. 138 p. Disponível em: <<https://ufrgs.academia.edu/SusanaRangel>>. Acesso em: 12 ago 2024
- FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. 171 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1597686>>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- GALLI, Ernesto Ferreira. **Clube dos valentes: prevenção da violência e desenvolvimento de amizade na educação infantil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14027>>. Acesso em: 23 abr 2022.
- GARBARINO, Mariana Inés. Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 26, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GVY5PKRTXpKT5X6wpQktG4n/?lang=pt>>. Acesso em: 22 abr 2022.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255854/mod_resource/content/1/PedagogiaDoArmario_RogérioJunqueira.pdf>. Acesso em: 15 ago 2024.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 184p.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 254p.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.369-386. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 ago 2024.

PREZENSZKY, Bruno Cortegoso. **Novas masculinidades alternativas, reflexividade dialógica e transformação**: a formação da masculinidade igualitária de educadores e sua

ação transformadora no mundo. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15850>>. Acesso em: 16 abr 2024.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. **Relações de gênero nos clássicos da didática**:

reflexões possíveis acerca da ideia de masculinidade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9297>>. Acesso em: 23 abr 2022.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 48, n. 169, p. 1002-1023, set. 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/TCS5mMVDVb8j6CjkTq5bHwp/?lang=pt>>. Acesso em: 22 abr 2022.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 33, p. 265-283, dez. 2009. FapUNIFESP

(SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332009000200010>. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/?lang=pt>>. Acesso em: 22 abr 2022.

WENETZ, Ileana. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 32, n. 87, p. 199-210, ago. 2012. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RWJ6qPwPZysDRDmLchg7QFK/?lang=pt>>. Acesso em: 22 abr 2022.

ANEXO A - Resolução ConsUni nº 8, de 09 de agosto de 2024

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CONSELHO UNIVERSITÁRIO - ConsUni

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905

Telefone: (16) 33518117 - <http://www.ufscar.br>

RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 8, DE 09 de agosto de 2024

Dispõe sobre a Política de Identidade de Gênero e dá outras providências para o ensino, pesquisa, extensão, gestão e administração na UFSCar.

O Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, reunido extraordinariamente no dia 02 de agosto de 2024, no exercício de suas atribuições legais e estatutárias, que lhe competem o Estatuto e o Regimento Geral da UFSCar,

Considerando o que determina o artigo 5º da Constituição Federal, que dispõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza;

Considerando o disposto no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, que garante a igualdade de condições de acesso e a permanência no ensino;

Considerando a necessidade de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todos no processo de escolarização, em respeito aos Direitos Humanos, à pluralidade e à dignidade humana;

Considerando a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos, de 2016, especialmente em sua seção 5.4 que versa sobre a promoção de ações e reflexões relativas às relações de gênero e diversidade sexual na sociedade, de modo geral, e na instituição, de modo específico, atuando no combate à violência de gênero, homofobia, transfobia, lesbofobia e bifobia;

Considerando o disposto no Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016;

Considerando o Código Civil Brasileiro, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002;

Considerando que o Brasil é signatário dos princípios e legislações, no que tange aos direitos humanos, celebrados em documentos e tratados internacionais, em especial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Protocolo de São Salvador (1988), a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) e os Princípios de Yogyakarta (Yogyakarta, 2006); Declaração Conjunta - Agências e órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU) - Dar fim à violência e à discriminação contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersex (2015); b) Resolução 17/19, Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) - Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero (2011);

Considerando os compromissos assumidos pelo Governo Federal no que concerne à implementação do Programa “Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual” (2004), do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009) e o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 (2009);

Considerando a Resolução/CNCD nº 12, de 16 de janeiro de 2015 da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização;

Considerando que a homofobia é considerada crime desde junho de 2019, podendo ser punida pela Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, a Lei de Racismo, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor;

Considerando a Lei Estadual nº 10.948, de 05 de novembro de 2001, que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual;

Considerando que a UFSCar assinou em 30 de agosto de 2017 a adesão ao Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos, uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Justiça e Cidadania e da Educação voltada à promoção da educação em Direitos Humanos no Ensino Superior brasileiro, com projetos que prevejam ações nos campos do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e da convivência comunitária e universitária;

Considerando que a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (Art. 2o, §2) define como barreira “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”;

Considerando o disposto na agenda 2030 da ONU, em que a meta brasileira ODS 10.3: Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito;

Considerando a atualização do Manual de Integração de Gênero da OMS, publicada em julho de 2022, a qual considera “ir além de abordagens binárias de gênero e saúde para reconhecer gênero e diversidade sexual, ou os conceitos de que a identidade de gênero existe em um continuum e que o sexo não se limita a homem ou mulher”; Considerando que o Estado Brasileiro reconhece a existência de mais de dois gêneros, como é possível observar no Provimento 16/2022 do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, é também obrigação do estado regulamentar o acesso à cidade de pessoas não binárias;

Considerando que o Supremo Tribunal Federal, em 21/08/2023, formou maioria para que o preconceito contra pessoas transexuais seja tratado sob a perspectiva de injúria racial, da mesma forma que ocorreu com a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero (ADO 26 e MI 4.733);

Considerando que dados levantados pela Transgender Europe e divulgados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra, 2024) aponta que o Brasil é o país do mundo com maior índice de assassinatos de pessoas transexuais, transgêneras e travestis;

Considerando a Política Institucional para Prevenção, Redução e Mitigação de Danos da Violência da UFSCar de setembro de 2023;

Considerando a Lei Nº 14.534 de 11 de Janeiro de 2023, que altera as Leis nºs 7.116, de 29 de agosto de 1983, 9.454 de 7 de abril de 1997, 13.444, de 11 de maio de 2017, e 13.460, de 26 de junho de 2017, para adotar número único para os documentos que especifica e para estabelecer o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) como número suficiente para identificação do cidadão nos bancos de dados de serviços públicos;

Considerando que o Ministério de Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI), por demanda do Ministério de Direitos Humanos e Cidadania (MDH), propõe mudanças na Carteira de Identidade Nacional (CIN) com o objetivo de tornar o documento mais inclusivo e representativo. O novo documento será impresso sem o campo referente ao sexo e constará apenas NOME (o qual a pessoa declara no ato da emissão), não havendo mais a distinção entre nome social e nome do registro civil;

Considerando a documentação constante dos autos do Proc. nº 23112.001678/2014-51, bem como as Resoluções ConsUni nºs 780/2014 e 861/2016, que dispõem sobre o tema no âmbito da UFSCar,

Considerando finalmente os documentos acostados nos autos do Processo nº 23112.044094/2023-61;

R E S O L V E

Art. 1º. Fica assegurado às pessoas servidoras, pessoas colaboradoras de empresas terceirizadas, pessoas com vínculo no corpo docente efetivo ou substituto, pessoas pesquisadoras visitantes, pessoas que prestem serviço voluntário e estudantes travestis, transexuais, transgêneras, intersexo e não-binárias, o direito ao uso do nome social nos registros, documentos e atos da vida funcional e acadêmica, no âmbito da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Art. 2º. Deve ser garantido às pessoas que o solicitarem, o direito ao tratamento exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência.

§ 1º. O nome social é o prenome pelo qual pessoas travestis, transexuais, transgêneras, intersexo e não-binárias se identificam e são identificados em suas relações sociais.

§ 2º. Para os fins dessa Política, equiparam-se às pessoas servidoras públicas integrantes do quadro permanente da UFSCar, aos profissionais que possuam vínculo temporário com a UFSCar, tais como professora(s) substituta(o)s ou visitantes e estagiária(o)s, e ainda os colaboradora(e)s que prestem serviços voluntários.

§ 3º. É vedado o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis, transexuais, transgêneras, intersexo e não-binárias.

Art. 3º. A pessoa interessada deverá manifestar sua opção pelo uso do nome social, mediante requerimento através da Central de Serviços, dirigido à Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, que informará a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – se pessoa servidora, à Pró-Reitoria de Administração - se pessoa colaboradora de empresa terceirizada ou à Pró-Reitoria acadêmica a qual possua vínculo, - se estudante.

§ 1º. O requerimento poderá ser formalizado no ato da posse – se pessoa servidora pública, da contratação - se pessoa colaboradora de empresa terceirizada, ou na Ficha de Matrícula (se estudante), ou a qualquer momento após seu ingresso na UFSCar.

§ 2º. A garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sendo acima de 16 anos completos sem obrigatoriedade de autorização dos pais ou responsáveis legais, ou sendo abaixo de 16 anos com autorização dos pais ou responsáveis legais.

§ 3º. O controle do fluxo do requerimento ficará sob a coordenação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

§ 4º. Após o requerimento da pessoa interessada, os procedimentos administrativos deverão ser realizados em até 30 (trinta) dias visando o registro do nome social nas situações previstas nesta Política.

Art. 4º. Sob amparo da Lei N° 14.534/2023, os registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres, deverão conter apenas o campo “Nome”, no qual estará contido o Nome Social, sem menção ao Nome Social acompanhado obrigatoriamente do número do CPF. Caso em algum documento específico seja necessário, constará o nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos de modo a permitir a vinculação entre o nome social e a identificação civil.

§ 1º. O uso exclusivo do nome social será assegurado nas seguintes situações:

I - cadastro de dados e informações de uso social;

II - comunicações internas de uso social;

III - endereço de correio eletrônico;

IV - documento de identificação de uso interno da UFSCar (crachá);

V - lista de ramais da UFSCar;

VI - nome de usuário(a) em sistemas de informática;

VII - documentos internos de natureza administrativo-acadêmica, tais como diários de classe, cadastros, fichas, formulários, carteiras, divulgação de notas, divulgação de resultados de processos seletivos, chamadas orais nominais para verificação de frequência às atividades acadêmicas e em solenidades como entrega de certificados, colação de grau, premiações e eventos similares;

VIII - no caso de monografias, dissertações e teses, as versões finais serão publicadas apenas com o nome social;

IX – histórico parcial e comprovante de matrícula de estudantes, serão emitidos sem quaisquer marcações que diferencie a pessoa que solicitou o nome social.

§ 2º. Garante-se à pessoa discente o direito de sempre ser chamada oralmente pelo nome social, sem menção ao nome civil, em todas as situações citadas no artigo 4º, inciso VII e demais situações correlatas.

§ 3º. No caso da divulgação interna de editais com resultados de processos seletivos para projetos com apoio financeiro de outros órgãos e/ou instituições, o nome social será o único a ser exibido, seguido do respectivo documento oficial de identificação (CPF).

Art. 5º. Deve ser garantido, por meio da indicação visual de placas/cartazes, o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada pessoa. No caso das pessoas não-binárias, deve ser assegurado o uso dos banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero com os quais se sentirem mais confortáveis e seguras.

Art. 6º. Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada pessoa.

Art. 7º. Constará nos documentos oficiais que venham a ser expedidos pela UFSCar, tais como certidões, declarações, atestados, históricos escolares, certificados, atas de colação de grau e diplomas, se requerido expressamente pela pessoa interessada, o nome social da pessoa travesti, transexual, transgênera, intersexo ou não-binária com igual ou maior destaque, acompanhado do número do documento oficial de identificação (CPF).

§ 1º. A pessoa travesti, transexual, transgênera, intersexo ou não-binária, poderá requerer, a qualquer tempo, a inclusão de seu nome social em documentos oficiais e nos registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres.

§ 2º. Os Centros Acadêmicos, Associações Atléticas, setores administrativos, núcleos de pesquisa, espaços culturais ou esportivos, Hospital Universitário, bibliotecas e museus, Editora Universitária e Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FAI, que exigirem identificação para circulação e utilização de sua infraestrutura, deverão adotar a identificação do nome social da pessoa estudante, servidora ou colaboradora.

Art. 8º. Poderá ser empregado o nome civil acompanhado do nome social em situações não previstas nesta Política, apenas quando estritamente necessário ao atendimento do interesse público e à salvaguarda de terceiros.

Art. 9º. Em caso de retificação oficial dos documentos reconhecida em cartório, a pessoa que faz uso do Nome Social, mediante apresentação dos documentos, deverá informar à Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade para que sejam efetivadas as respectivas atualizações cadastrais no âmbito da UFSCar.

§ 1º. As pessoas vinculadas à UFSCar, inclusive as egressas, que retificarem os seus documentos oficiais reconhecidos em cartório em virtude da identidade de gênero (alteração de nome e/ou gênero), serão isentas de cobranças de quaisquer taxas ou encargos administrativos relativos à atualização e à reemissão de documentação acadêmica, como diplomas de graduação, diplomas de pós-graduação entre outros.

§ 2º. Os processos referentes à atualização dos documentos acadêmicos nos casos supracitados, estão condicionados à devolução da 1ª via do(s) respectivo(s) diploma(s) original(is), estando sob a gerência da Coordenadoria de Registro de Diplomas, as respectivas análises e orientações, inclusive os casos excepcionais.

Art. 10. Todos os sistemas adotados na UFSCar, no escopo do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e da administração, deverão conter os campos para autoidentificação da identidade de gênero e para a orientação sexual de pessoas servidoras, pessoas colaboradoras de empresas terceirizadas, pessoas com vínculo no corpo docente efetivo ou substituto, pessoas pesquisadoras visitantes, pessoas que prestem serviço voluntário e estudantes travestis, transexuais, transgênera, intersexo e não-binárias, tanto no ingresso, quanto nas rematrículas, quando for o caso.

Art. 11. Todos os formulários para cadastro de informações de dados pessoais no âmbito da UFSCar (como fichas de inscrições, pesquisas, formulários e questionários socioeconômicos) deverão constar os recortes de orientação sexual e identidade de gênero como forma de estabelecer critérios para políticas internas de inclusão em respeito à diversidade sexual.

Art. 12. Ficam revogadas as Resoluções ConsUni n°s 780, de 29/08/2014 e 861, de 23/09/2016.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim de Serviço Eletrônico do SEI-UFSCar.

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira
Presidente do Conselho Universitário



Documento assinado eletronicamente por **Ana Beatriz de Oliveira, Reitor(a)**, em 09/08/2024, às 20:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1538654** e o código CRC **50564D74**.