UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/ PROMESTRE

Armando da Silva Gonçalves

Relações de Gênero e Relações de Poder: conflito e mediações em uma turma do nono ano do ensino fundamental

Belo Horizonte
2025

Armando da Silva Gonçalves

Relações de Gênero e Relações de Poder: conflito e mediações em uma turma do nono ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Docência/PROMESTRE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Profº. Drº. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Belo Horizonte

2025

G635r
T

Gonçalves, Armando da Silva, 1987-

Relações de gênero e relações de poder [manuscrito] : conflito e mediações em uma turma do nono ano do ensino fundamental / Armando da Silva Gonçalves. -- Belo Horizonte, 2025.

132 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Acompanhado de produto educacional com o título: Porque Falar de Gênero? [recurso eletrônico] : pequeno manual de experiências sobre como falar de gênero em sala de aula / Armando da Silva Gonçalves, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE, 2025. -- 43 p. : il., color. -- ISBN: 978-65-88446-85-0.].

Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

Bibliografia: f. 113-116.

Anexos: f. 117-132.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 3. Educação sexual -- Teses. 4. Identidade de gênero -- Teses. 5. Identidade sexual na educação -- Teses. 6. Masculinidade -- Aspectos educacionais -- Teses. 7. Ambiente de sala de aula -- Teses. 8. Professores e alunos -- Teses.

I. Título. II. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz, 1966-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

ATA DE DEFESA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO
ARMANDO DA SILVA GONÇALVES

Realizou-se, no dia 27 de agosto de 2025, às 09:00 horas, Faculdade de Educação - FaE/UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 647ª defesa de dissertação, intitulada *Relações de Gênero e Relações de Poder: conflito e mediações em uma turma do nono ano do ensino fundamental*, apresentada por ARMANDO DA SILVA GONÇALVES, número de registro 2023658602, graduado no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Pedro Teixeira Castilho (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada

( ) Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 27 de agosto de 2025.

Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Doutor)

Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda (Doutora)

Prof. Pedro Teixeira Castilho (Doutor)

Dedico esse trabalho aos orixás. A Oxalá que me trouxe equilíbrio, a Exu que abriu meus caminhos, a Xangô que me deu determinação e a Obaluaiê por manter minha sanidade. Dedico também às entidades que habitam meu corpo e meu espírito. A vocês, entrego minha tentativa de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Flávia por toda a paciência e cuidado nos dias de muito trabalho e pouco sono, pela parceria de todos os dias e por compartilhar comigo sua perspicácia e inteligência. Não imagino mais minha vida sem você.

Agradeço à Tathiana pelo apoio, pelos debates intermináveis e por controlar a fúria e a benção que são meus hiperfocos.

Agradeço aos professores do PROMESTRE por tornarem essa jornada divertida, e, principalmente, ao Paulo por me permitir ser eu mesmo enquanto escrevi esse trabalho.

Agradeço aos orixás e suas falanges, que vieram me visitar nos dias difíceis.

Oxumarê era um rapaz bonito e invejado
Suas roupas tinham todas as cores do arco-íris
E suas joias de ouro e bronze faiscavam longe.
Todos queriam aproximar-se de Oxumarê,
Mulheres e homens, todos queriam seduzi-lo
E com ele se casar.
Mas Oxumarê era também muito contido e solitário.
Preferia andar sozinho pela abóboda celeste,
Onde todos costumavam vê-lo em dia de chuva.

Mitologia dos Orixás, Reginaldo Prandi

RESUMO

Compreendendo-se que as identidades de gênero são construções discursivas, formadas histórico e socialmente, e que essas identidades perpassam relações de ruptura e permanência, este trabalho tem por objetivo fazer uma análise das relações de gênero enquanto relações de poder, e o papel da escola na manutenção ou questionamento dessas relações, partindo-se da ideia de que os currículos escolares em todas as suas modalidades não são capazes de se deslocar completamente da sociedade em que se inserem, mas que configuram ferramenta de combate à desigualdades. Para isso, esta pesquisa faz uma análise etnográfica, na modalidade de observação participante, das vivências de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, composta por doze adolescentes entre quatorze e dezessete anos, de uma escola pública estadual no primeiro semestre de 2024. A partir de suas interações e da proposição de debates e oficinas, busca-se compreender como as relações de gênero atravessam suas vivências pessoais, familiares e afetam as relações de sociação que estabelecem dentro do ambiente escolar. A análise teórica desse trabalho se dá, principalmente, através das teorias de Judith Butler, de que as relações de gênero são performativas, portanto, distanciam-se de uma constituição naturalmente binária, mas que é constantemente reconstituída ao longo da história em processos de disputa e repetição. Ao mesmo tempo, as relações de poder estabelecidas são analisadas a partir das teorias de Michel Foucault sobre a constituição e manutenção das relações de poder e o atravessamento que a sexualidade faz dessas relações. Pensadores das relações de gênero e o papel da escola, como Guacira Louro, são utilizadas como ferramenta para a correlação entre essas teorias acima citadas e a constituição das relações escolares. Como produto educacional, será apresentada a análise teórica desse trabalho, exercendo a função de servir a outros professores como ferramenta inicial para a geração dos debates sobre as relações de gênero em suas respectivas escolas, uma vez que esse trabalho leva em conta também o questionamento do próprio docente acerca da constituição e performance de suas próprias identidades de gênero enquanto parte de uma geração distinta daquela em que se inserem os estudantes. Assim, essa análise etnográfica é também base para uma análise teórico-metodológica da forma como as relações de gênero interferem no espaço escolar e como a escola pode exercer o papel desconstruir as estruturas de poder e dominação que se formam a partir dessas relações.

Palavras-chaves: relações de gênero; sexualidade; masculinidade; educação.

ABSTRACT

Understanding that gender identities are discursive constructions, formed historically and socially, and that these identities permeate relationships of rupture and permanence, this work aims to analyze gender relations as power relations, and the role of school in maintaining or questioning these relationships, based on the idea that school curricula in all their forms are not capable of completely moving away from the society in which they operate, but that they constitute a tool to combat inequalities. To this end, this research makes an ethnographic analysis, in the form of participant observation, of the experiences of a ninth-year elementary school class, made up of twelve teenagers between fourteen and seventeen years old, from a state public school in the first half of 2024. Based on their interactions and the proposition of debates and workshops, the aim is to understand how gender relations permeate their personal and family experiences and affect the social relationships they establish within the school environment. The theoretical analysis of this work takes place, mainly, through the theories of Judith Butler, that gender relations are performative, therefore, they distance themselves from a naturally binary constitution, but which is constantly reconstituted throughout history in processes of dispute. and repetition. At the same time, the established power relations are analyzed based on Michel Foucault's theories on the constitution and maintenance of power relations and the crossing that sexuality makes of these. Theorists on gender relations and the role of the school, such as Guacira Louro, are used as a tool for the correlation between these theories mentioned above and the constitution of school relations. As an educational product, the theoretical analysis of this work will be presented, serving other teachers as an initial tool for generating debates about gender relations in their respective schools, since this work also considers the questioning of teacher themselves about the constitution and performance of their own gender identities as part of a generation distinct from that in which the students are part. Thus, this ethnographic analysis is also the basis for a theoretical-methodological analysis of the way in which gender relations interfere in the school space and how the school can play the role of deconstructing the structures of power and domination that are formed from these same relations.

Keywords: gender relations; sexuality; masculinity; education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sociograma das interações dentro e fora da escola 48
Figura 2: Tirinha da história em quadrinho Fábio Formiga 89
Figura 3: Tirinha da história em quadrinho Fábio Formiga 89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Jogo do gênero 73

SIGLAS

ASB — Auxiliar de Serviço da Educação Básica

AEE — Atendimento Educacional Especializado

CAAE — Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CP — Centro Pedagógico

CNS — Conselho Nacional de Saúde

EAD — Educação a Distância

EFTI — Ensino Fundamental em Tempo Integral

EMTI — Ensino Médio em Tempo Integral

EPAMIG — Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais

FACE — Faculdade de Ciências Econômicas

FAFICH — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

GDE — Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola

GTA — Gran Theft Auto

LGBTQIAPN+ — Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não Binaries em que "+" indica as possibilidades de novas identidades virem a se integrar

PBH — Prefeitura de Belo Horizonte

PEI — Programa Escola Integrada

PROEX — Pró-reitora de Extensão

PROMESTRE — Mestrado Profissional em Educação e Docência

RMEBH — Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMED — Secretaria Municipal de Educação

SRE — Secretaria Regional de Ensino

TEA — Transtorno no Espectro Autista

UFJF — Universidade Federal de Juiz de Fora

UFL — Universidade Federal de Lavras

UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais

TALE — Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1.Introdução 12
2.Metodologia 24
3.Conhecendo a escola 31
3.1.Uma turma de doze alunos... 33
3.2.Conhecendo os alunos 35
4.Dimensões da vida e expressões de gênero e sexualidade: o uso do tempo livre vida familiar, trabalho e relações de gênero 40
4.1.Interação no espaço escolar e fora dele 44
4.2.Jogos de masculinidade, sentimentos e disputa 51
5.As oficinas 61
5.1.Oficina: o que é identidade 63
5.2.Oficina: diferenciando gênero e sexo 71
5.3.Oficina: pessoas e coisas 776
5.4.Oficina: Fábio-Formiga 876
5.5.Falando abertamente: um debate que deveria ser sobre sexualidade, torna-se um debate sobre gênero e masculinidade. 98
5.6.Oficina: o que significa ser homem 108
6.Conclusão 117
7.Referências bibliográficas 124
8.Anexos 128

1. Introdução

Quando aprendi a ler e escrever, percebi que o acesso ao mundo da escrita seria a única coisa a qual teria acesso sem uma grande necessidade de gastos financeiros. As palavras estão disponíveis por todos os lados. Havia livros por todo canto, e papel, e canetas, e canetinhas, e uma variedade enorme de materiais que, sendo necessários para minha vida escolar, meus pais se desdobravam para obter — afinal, o dístico de que "a herança que posso te deixar é a escola" também se fazia presente em minha família em que a escolarização é um valor. Passei então a escrever de tudo: histórias, poesias, pequenos contos e, satisfatoriamente, recados e cartas, coisa que eu achava admirável para interligar distâncias, principalmente por eu ter parentes afastados, com os quais estava ávido por conviver. Assim, dediquei-me durante muito tempo a escrevê-las.

Meu tio-avô foi, durante muito tempo, foco das minhas cartas, com todas as amenidades a que uma criança de sete anos poderia se dedicar. Recém alfabetizado, lancei mão, logo na primeira carta, do que havia de melhor dos meus materiais de escrita: um conjunto de canetas coloridas. Escrevi, com muito afinco (e erros, que cobria com rabiscos coloridos), uma bela e iluminada carta, que entreguei para meus pais e pedi para que postassem no correio.

A primeira reação estranha foi do meu pai. Segurando a carta, ele comentou, entre dentes, algo que não queria que ouvisse. Minha mãe cochichou algo de volta. Não sei se a carta foi entregue. Nunca recebi nenhuma resposta das cartas que enviei ao meu tio, o que não me impediu de escrever outras. E a compreensão da fala entre dentes do meu pai veio quando comecei a escrever a segunda: cheia de dedos, minha mãe veio me dizer: "Mas escreve direito, sem emperiquitar". Ela pronunciava "emperequetar", mas, indiferente da pronúncia, havia uma regra, que eu não sabia quando havia sido estabelecida, dentro daquela palavra: eu não podia enfeitar as coisas. Isso era coisa de menina.

Outra feita, minha mãe decidiu deixar meus cabelos crescerem. Mas não ele todo, apenas um rabinho no fim da nuca. Era a moda entre alguns homens da televisão. Encaracolado, esse rabinho se enrolava como o de um porco, mas o importante era a satisfação materna em comparar-me com os atores da TV. Assim, durante um mês, cultivei o rabicho e o mostrei a todos que me viam. No segundo mês, mais orgulhosa ainda, minha mãe renovou o rabinho, que crescia. Festivos, fomos mostrar ao meu pai. Silenciosamente ele foi até a gaveta, pegou a tesoura, puxou o rabinho e o cortou. Não esqueci aquela frase

que veio a seguir: “Pronto, agora, acabei com essa viadagem”. Desse dia em diante meus cortes de cabelo oscilavam entre “surfista”, quando minha mãe me levava e “por igual, com o pé normal” quando meu pai me levava. Ela sempre me levava aos salões em que arrumava o cabelo, com suas revistas de moda, cheiros, cremes, massagens. Ele sempre me levava ao barbeiro, com revistas de nudez, cigarros, navalhas e piadas que eu não entendia, mas arquivava. Mas nunca mais usei rabinho.

Aos poucos, as regras foram sendo definidas em minha cabeça. Havia cores que eu não poderia usar. Havia brinquedos que eu não poderia cogitar. Comportamentos a evitar. Os afetos permitidos, ou não, de se compartilhar. Meu comportamento, meu corpo, meus interesses... sobre todos eles pairavam regras, estruturas, formas que deveriam me definir como homem. Havia certo desgosto em me ver brincar de casinha com as meninas, e um desgosto maior ainda quando eu não demonstrava aptidão para o futebol. Do olhar enviesado dos meus pais à agressividade das outras crianças, haveria sempre uma punição caso eu rompesse a barreira que separava meninos e meninas. E essa punição me assombrava, não importando qual fosse, ela se impunha assim como os fantasmas e outras criaturas aterrorizantes, bastava o pressentimento, a imaginação se encarregava do resto.

A cada nova regra, a cada nova expectativa, surgia na minha cabeça a mimetização dos comportamentos, de forma a evitar ser notado para além daquela barreira. A vigília era constante, e as tentativas de me encaixar, de me moldar de acordo com esses interesses, também eram constantes.

Mesmo criança, eu sabia das consequências de não me encaixar. O *bullying* foi uma constância em toda a minha vida escolar. Eu fui definido como “estranho” por diversos colegas. Mas as agressões, verbais, físicas, morais, vinham em sua maior parte de outros meninos. Entre as meninas, eu conseguia me encaixar mais facilmente, mas entre os meninos era como se eu não pertencesse à mesma realidade que eles.

Quando comecei a me compreender bissexual, sabia também da necessidade de ocultar cada vez mais a minha bissexualidade. Negá-la, impedi-la de aparecer diante de um mundo que me destruiria, até mesmo fazê-la desaparecer. Se minha família percebesse, se meus colegas percebessem, qual seria sua reação? Como seria a rejeição que eu já dava como certa? Eu sobreviveria a isso? Num contexto escolar em que em me sentia emocionalmente brutalizado a todo momento, qualquer deslize poderia significar o desmoronamento de todo o meu convívio social.

Apenas depois, já adulto, eu reuniria em mim (mesmo que pouca) a coragem para entender que não havia nada de errado comigo. Aceitar minha sexualidade também veio com a compreensão de que havia forças que me oprimiam, sufocavam-me e estavam além do meu controle. Havia também a percepção de que eu era negado pelo outro à vida toda, principalmente dentro do espaço escolar, em que se passava quase toda a minha interação social

Enquanto adentrava a vida adulta e buscava me compreender enquanto indivíduo, portador de múltiplas identidades, foi em meu trabalho pedagógico que busquei criar estratégias de enfrentamento de um controle que, não só o mundo, mas eu mesmo, exercia sobre mim. Minha jornada acadêmica foi essencial para que eu fosse capaz de compreender tudo isso.

Em agosto de 2005, ingressei na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/FAFICH, na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, como graduando em História, na modalidade Licenciatura, no período noturno. Ao longo da faculdade, trabalhei em estágios remunerados na biblioteca da Faculdade de Ciências Econômicas/FACE, na antiga Regional Pampulha da Prefeitura de Belo Horizonte/PBH e, por fim, na Coordenadoria de Saúde e Educação da Pró-reitora de Extensão/ PROEX da UFMG.

Dentro da PROEX, tive a oportunidade de participar dos processos formativos do Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte. Projeto esse coordenado em parceria com diversas universidades de Belo Horizonte, incluindo a UFMG, e onde a PROEX atuava como gestora executiva e mediadora entre as diversas faculdades — com seus respectivos professores coordenadores e alunos bolsistas —, a Secretaria Municipal de Educação/SMED e escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/RMEBH. Mensalmente havia encontros de formação para esses bolsistas, com a presença de professores de áreas diversas. Esse processo foi meu primeiro contato direto com um ambiente em que se aliava o debate sobre as práticas docentes e os aportes teórico-conceituais que se debruçavam sobre as questões que atravessam a escola da educação básica e sua organização.

Também, dentro da PROEX, muito me impressionaram os relatos dos estudantes bolsistas do Programa Escola Integrada/PEI acerca da situação de risco e violência presentes nas escolas municipais de Belo Horizonte e que deram origem, posteriormente, ao “Ciclo de Debates intitulado “Autoridade, violência e políticas públicas”, em que atuei

como participante na primeira edição e como um dos coordenadores na segunda. Como um ciclo aberto à docentes da educação básica de toda Belo Horizonte e região metropolitana, o evento debateu as causas da violência nas escolas e o papel da escola, com todo o seu corpo administrativo e professores, como mediadora de conflitos e caminho essencial para o enfrentamento da violência e acolhimento de seus estudantes.

Esse ciclo de debates foi a primeira experiência real em que eu vi o *bullying* ser debatido abertamente. A grade curricular do curso de História era, naquela época, muito voltada à compreensão e transmissão da história. O olhar para a diversidade sempre me pareceu "cru". Algo que deveria estar dentro do nosso discurso, mas que não era aprofundado, amplamente compreendido. Mesmo os debates sobre o tema pareciam ser insipientes. Aprendíamos sobre leis, regras, currículo, mas não debatíamos como isso afetava a prática escolar e a forma como os estudantes eram atingidos. Os ciclos de debates, nesse sentido, trouxeram até mim os dilemas que os professores enfrentavam, diante de suas próprias identidades e as identidades dos alunos que compunham aquela geração.

No mesmo ano, atuei como voluntário no Centro Pedagógico/CP da UFMG, ministrando duas oficinas: "Nas Trilhas de Minas", sobre a história de Minas Gerais e "Barroco Mineiro", para alunos com idades entre nove e doze anos. Atuávamos em duplas e éramos coordenados pelos professores de História que eram responsáveis por esse período. Mesmo sem saber abertamente como lidar com isso durante esse período, foi nessa época que comecei a compreender melhor as discrepâncias entre meninos e meninas dentro do espaço escolar. Havia mudanças, mas também permanências profundas que remetia à minha própria formação escolar. Lembro com carinho de uma aluna que, por não se encaixar no comportamento esperado para uma menina, era ignorada pelas meninas e rechaçada pelos meninos, e tentava abrir à força seu caminho entre eles.

Tendo me formado em dezembro de 2009, passei a atuar em escolas estaduais de Minas Gerais, a partir de maio de 2010, como designado — a atual nomenclatura do estado é "convocado". Em 2013, tornei-me efetivo, após concurso público, sempre atuando em turmas de Ensino Fundamental e Médio, nos turnos matutino e vespertino. Durante a minha prática pude compreender, de forma ainda mais aprofundada, como a escola exercia controle sobre os corpos. A primeira escola em que trabalhei mantém até hoje a exigência de que os estudantes se levantem quando o professor entra. Ao mesmo tempo, as regras de vestimenta e comportamento me pareceram, em todas as escolas que

trabalhei, exageradas e limitantes. Também foi muito impactante a forma como meu conhecimento teórico e a prática se chocavam e se contradiziam com as expectativas escolares sobre minha atuação como professor. O ambiente escolar, que deveria ser capaz de abarcar múltiplas identidades, buscava muitas vezes exercer controle sobre os estudantes e docentes ao evocar comportamentos considerados adequados, enquanto inferioriza e invisibiliza os inadequados.

No final do ano de 2014, ingressei no programa de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola/GDE, pela Universidade Federal de Lavras/UFL. O curso se encerrou ao fim de 2015 e abriu perspectivas profundas no meu questionamento das relações Étnico-raciais e de Gênero e o papel da escola nesse sentido, além de reafirmar e direcionar minha visão pedagógica que já era relativamente plural. Também foi no GDE em que comecei a questionar (e passei a ter suporte teórico para tanto), a forma como eu me policiava acerca da minha sexualidade. Nas múltiplas atividades e debates dentro do curso, aprendi a questionar a forma como meu corpo e minha identidade de gênero eram moldadas e controladas desde a infância, e o quanto isso acarretava sofrimento não somente para mim, mas para todos os que estavam ali. Eu ainda não havia admitido para mim mesmo minha bissexualidade, mas havia algo libertador em questionar esse controle e a forma como não somente a vida familiar, mas a escolar o exercia. Passei a levar esses mesmos questionamentos para a sala de aula.

Em 2016, atuei como gestor da escola em que sou efetivo, entre janeiro e outubro. Durante a gestão, mais do que administrar a escola, a cobrança sobre o controle social do outro, tornou-se maior. Não somente nas relações de gênero, mas nas interações sociais entre professores e alunos, crianças e adultos, exigia-se uma manutenção constante de comportamentos, numa relação de vigília/premiação/punição, muito intensa. Percebi também que essa relação se estendia, num ambiente ocupado principalmente por mulheres, às professoras e funcionárias, que acumulavam muitas vezes a função de mães e provedoras da casa. Suas roupas, sua presença familiar e seu trabalho eram constantemente vigiados, misturando-se com sua vivência escolar. Tudo isso foi extremamente desgastante para mim. Deixei o cargo por problemas de saúde, retornando como docente somente em setembro do ano seguinte, em 2017.

Nesse mesmo ano, tentando entender as dificuldades que enfrentei enquanto gestor, ingressei no curso de Pedagogia, modalidade Licenciatura, pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, no Polo Sete Lagoas. Essa nova graduação foi realizada na

modalidade Educação a Distância/EAD e, com a pandemia, mesmo as provas presenciais acabaram sendo convertidas para virtuais. Apesar de ser um curso voltado para a licenciatura, houve ênfase no aprendizado da produção acadêmica e de pesquisa na área de educação, com os conteúdos voltados para esse fim. Aproveitei essa possibilidade para me aprofundar no estudo das relações de gênero, ampliando as percepções e ações que desenvolvi ao longo do GDE e graduando-me em Pedagogia ao fim de 2021.

Em 2018, tornei-me efetivo em um novo cargo como Professor de Educação Básica, desta vez na escola que se tornou objeto deste trabalho. Atualmente tenho dois cargos efetivos em escolas estaduais de Minas Gerais, ambos na mesma cidade. Continuo atuando nos Ensinos Fundamental e Médio e nos turnos matutino e vespertino, mas tenho optado cada vez mais por atuar com crianças entre dez e treze anos de idade, dado o caráter lúdico que passei a atribuir ao meu trabalho após o aprendizado como pedagogo.

Em 2022, aos trinta e cinco anos, fui diagnosticado com Transtorno no Espectro Autista/TEA. O diagnóstico foi essencial para que compreendesse a dificuldade de interação social que enfrentava, principalmente para me "encaixar" nas estruturas sociais que sempre me foram impostas. Compreendendo o TEA, também compreendi que, a mesma necessidade de validação e a busca por pertencimento acabam nos levando a negação de nós mesmos e ao *masking*, comportamento em que mimetizamos posturas sociais, desenvolvendo "personagens" com comportamentos aceitáveis para evitarmos a rejeição. Questões como a própria identidade de gênero podem ser complexas para pessoas autistas. Talvez por isso a ideia de performatividade proposta por Buttler (2003) seja cheia de sentido para a construção da minha vivência social, minha identidade de gênero e, ao mesmo tempo, para compreender às relações de gênero e poder que se estabelecem na escola. Segundo Buttler,

> A performatividade não é, assim, um "ato" singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade). (BUTLER, 2003, p. 167)

Ao longo dos meus treze anos de trabalho docente, mas, principalmente, após o contato com o GDE, algumas questões em sala de aula tornaram-se não só norteadoras desse trabalho como também motivaram algumas hipóteses. Duas delas podem ser assim expressas: como as relações de gênero produzem conflitos no espaço da sala de aula? E

como a escola interfere na mediação desses conflitos? Os adolescentes têm consciência de como as relações de gênero e suas identidades de gênero interferem nas suas interações e conflitos dentro do espaço escolar?

As relações de gênero são relações de poder. Não se trata somente da conceituação do feminino e do masculino (ou das feminilidades e masculinidades) ou de determinação biológica ligada à genética e à genitália, mas da construção histórica que se faz em torno do que significa ser homem e mulher dentro da sociedade e como é delimitado o espaço que cada um ocupa, bem como seus papéis dentro do jogo social estabelecido. Também se trata de como se dão as relações de troca e controle dentro dessa estrutura e, muito importante, como elas se construíram historicamente e socialmente a ponto de se configurarem enquanto identidades capazes de determinar até mesmo que "existências" podem ou não ser aceitas em sociedade.

Guacira Lopes Louro (2003) nos traz a seguinte reflexão:

> No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamosa natureza e a biologia e, consequentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — noscorpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (LOURO, 2003, p.11).

Assim, os discursos acerca das relações de gênero e, concomitante, das relações de poder que o constituem são construídos historicamente e incorporados à criação das identidades. Esses discursos identitários circulam, são reiterados, não apenas como construções históricas, mas como parte inerente da constituição dos sujeitos, daquilo que o indivíduo é de como ele reconhece a si e o seu lugar no mundo. Se ele questiona essa construção ou, mais ainda, se vai de encontro a ela, ele ameaça as relações de poder ali estabelecidas.

Dentro de uma sociedade cisheteronormativa — em que se estabelece a heterossexualidade como aceitável e desejável, baseada nas mesmas argumentações biologistas e religiosas citadas acima, e patriarcal, em que as relações de poder são regidas de um ponto de vista masculino a privilegiar a concentração de privilégios entre os homens viris—, a homossexualidade, principalmente a expressa por homens efeminados, e a transexualidade são atacadas e marginalizadas. Ao mesmo tempo, os papéis feminino e masculino são rigidamente delimitados, vinculados a padrões normativos impostos em

que o homem cisgênero deve ocupar o topo de uma hierarquia, enquanto LGBTQIAPN+[1] e mulheres devem ocupar a posição de submissão que lhe cabe diante desse poder masculino.

A partir de uma leitura de Foucault, Jeffrey Weeks (2003) afirma que:

> Os padrões respeitáveis de vida familiar desenvolvidos no século XIX (os "valores vitorianos") — com a demarcação crescente entre papéis masculinos e femininos, uma ênfase nova na necessidade de elevar o comportamento público aos padrões da vida privada e um agudo interesse no policiamento público da sexualidade não-conjugal, não-heterossexual — toraram-se crescentemente, a norma pela qual todo comportamento era julgado. (WEEKS, 2003, p. 55).

O próprio Foucault, no primeiro tomo de sua "História da Sexualidade", denominado "A vontade de saber", lança-nos luz à ideia de que, antes de uma sexualidade determinada, há um discurso acerca do sexo e da sexualidade, que permeia consequentemente as relações de gênero que é construído e significado através de construções históricas e intenções que atravessam as estruturas de poder (FOUCAULT, 2021). Assim, podemos pensar que, além de serem construídos historicamente, esses discursos servem à manutenção das relações de poder acima citadas.

Essa construção do discurso acerca das relações de gênero, das sexualidades e suas estruturas, sua passagem adiante enquanto formador de identidades, mediam todo o processo de desenvolvimento de um indivíduo. Mesmo antes de nascer, interpõem-se diante o sujeito seu sexo, seus papéis de gênero delimitados e a ele atribuídos, sua identidade já está determinada no primeiro olhar que a sociedade lhe lança, mesmo sendo uma criança. E quando ela chega à escola, parte dessa identidade já está construída.

Segundo Ricardo de Castro Silva (2012):

> Crianças homens e crianças mulheres, também estão presentes nas escolas. Sempre designamos a ideia de homem e de mulher para alguém que já saiu da infância. "Serão homens e mulheres quando crescerem". Agora, como crianças, são distantes do universo de homens e mulheres que já o são, na verdade. Descobrem seus genitais e iniciam relações desiguais de poder como homens e mulheres, porém não são (re)conhecidos como homens e como mulheres, pois são crianças. (SILVA, 2012, p.220).

A escola, conscientemente ou não, atua como mantenedora dessas identidades, da forma como são construídas. Então há o controle em casa, na escola e nos demais espaços em que a criança habita.

---

[1] A sigla LGBTQIAPN+ significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não Binaries em que "+" indica as possibilidades de novas identidades virem a se integrar.

Retomando Silva,

> Na escola, encontramos esse conjunto heterogêneo de leis, normas, teorias, atitudes, receios frente à expressão das sexualidades das crianças, que é controlada em seus corpos por meio também da arquitetura e do olhar da família sobre a atitude da professora. Estamos na verdade diante de um sistema complexo de controle de corpos.(SILVA, 2012, p. 221).

A medida em que a criança cresce, essas estruturas sociais passam a ser questionadas. Os afetos passam a ser percebidos de forma diferente. As sexualidades são percebidas de forma mais ampla, assim como se amplia a compreensão de si mesmo e do outro. Aí, a criança é confrontada com os afetos permitidos e não permitidos. A estrutura simples criada na primeira infância vai se tornando mais abstrata diante da realidade interna e externa. O discurso que regula as relações de gênero pode se tornar profundamente opressor para a criança que não se enquadre nele. Há a perseguição externa, o *bullying*, a marginalização e há a perseguição interna, a não aceitação do "eu". Isso porque, segundo Assaritti e Santos (2012), "Essa classificação segregativa de gênero elimina a diversidade de feminilidades e masculinidades e gera um olhar preconceituoso diante do diferente" (ASSARITTI, SANTOS, 2012, p. 308).

Ao entrar na adolescência, essa "classificação segregativa" também leva à formação de grupos distintos dentro do espaço escolar. As associações entre os iguais tornam-se um sistema de interação e até mesmo de defesa dentro de uma estrutura que pode rejeitar a própria existência do indivíduo.

Em sua pesquisa de doutorado, intitulada "Corpos como campos de batalha: uma etnografia sobre entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar de Maceió", Ana Luiza Gomes Porfírio apresenta uma situação interessante em que uma garota trans, Gisele, explicita as violências desses grupos de pares organizados pela cisheteronormatividade:

> Um exemplo da militância de Gisele foi a criação da "fila das gays". Durante o intervalo, formava-se uma grande fila de acesso ao refeitório com as/os jovens estudantes, e outra fila menor em que estavam as/os jovens cujos padrões de masculinidade e feminilidade destoavam dos padrões hegemônicos, essa era a fila das "gays". Gisele dizia que antes quando as "afeminadas" tinham que estar na mesma fila que os demais, era constante que os "machos" implicassem de várias formas, desde piadinhas homofóbicas, a situações de assédio. O que incluía tentar ou tocar nas partes intima das "gays", certa vez, um rapaz apalpou as nádegas de Gisele. Os "machos" alegavam que era apenas uma "brincadeira". (PORFÍRIO, 2015, p. 48).

Assim, uma das hipóteses a ser levantada por esse trabalho é a de que as relações de poder, ao se estabelecerem, carregadas de preconceito e segregação, produzem violências e conflitos fora do espaço escolar, mas também dentro dele, a medida em que

há o choque entre os diversos atores presentes nesse espaço. Esses conflitos interferem na exclusão ou aceitação dos discentes enquanto sujeitos, rejeitando sua multiplicidade e os colocando em situações de conflito consigo mesmos e delimitando seus lugares de pertencimento dentro e fora do espaço escolar.

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2003, p. 62)

Nessa citação de Louro, os "ou não", entre parênteses, refletem bem os objetivos deste trabalho. A escola é um espaço social cercado por muros. Esses muros, físicos, carregam uma simbologia profunda: eles são construídos para manter algo dentro, ou manter algo fora? "O prédio da escola informa a todos/as sua razão de existir". Mas, como essa existência opera sobre os "distintos sujeitos" que habitam a escola? Que "marcas, símbolos, modelos" são autorizados ou não a constituir esse espaço?

Como objetivo geral deste trabalho, busquei compreender como as relações de gênero operam dentro da vivência dos estudantes do Nono Ano Integral. Como suas identidades de gênero determinam as relações que constroem dentro da escola, bem como a maneira como performam essas identidades dentro do espaço escolar, além dos sentimentos gerados quando essas identidades são confrontadas e deslocadas para fora dos "muros" que as delimitam. Ao mesmo tempo, procurei delimitar como as relações de gênero operam como relações de poder dentro da escola, cerceando, silenciando e propagando discursos que constituem e mantém essas estruturas de poder. Por se tratar de uma turma que contém majoritariamente homens, essas estruturas de poder perpassam também os jogos e masculinidade e o controle que os homens exercem sobre si mesmo. Assim, um dos objetivos desse trabalho passou a ser também perceber como esses jogos de masculinidade interferem em suas relações interpessoais no espaço escolar e como esses jogos e disputas atravessam suas vivências pessoais.

Louro continua afirmando que,

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (LOURO, 2003, p. 68)

A escolha por trabalhar com adolescentes na faixa etária dos quatorze anos se deve ao fato de estarem em um momento cheio de transições posto que migrarão futuramente para o Ensino Médio e que, possivelmente, começarão a se tornar economicamente ativos, faz com que essa possibilidade de entrada no mercado de trabalho e/ou a permanência numa escolarização conflitem com as responsabilidades e o desejo de serem reconhecidos enquanto indivíduos capazes de tomar as próprias decisões e manter sua individualidade. Tudo isso frente ao fato de que, por não terem ainda independência financeira e autonomia legal de tomar as próprias decisões, tenham que se submeter às exigências impostas pelos familiares e demais adultos que exercem, em alguma medida, uma grande influência sobre seus conflitos e visão de mundo.

Enquanto professor, eu também sou um sujeito agente dentro do espaço escolar dessa autoridade. E enquanto aluno, também vivenciei no espaço escolar as diferenciações de gênero, o controle e o poder dos comportamentos, a propagação das estruturas heteronormativas que a escola reproduz. Vinte e três anos depois de eu mesmo ter cursado a oitava série (atual nono ano), em um mundo um pouco mais plural e diverso, com maior acesso à informação, torno-me também, de certo modo, objeto de minha pesquisa, pois confronto os “muros” que me cercearam com aqueles que hoje cerceiam meus alunos.

Portanto, outras perguntas se formaram: a escola é capaz de provocar realmente um questionamento das identidades de gênero, ou ao menos plantar essa semente? Então, que efeitos a escola é capaz de produzir nos adolescentes a partir do momento em que inicia esse questionamento? Mas, talvez o que me atinja de forma mais direta é: seria eu, enquanto professor, capaz de questionar a forma como minhas identidades foram construídas? Afinal, todo esse percurso começa com nossas próprias inquietações e nossas experiências nem sempre acompanham a mudança do tempo e subsequentes mudanças sociais e identitárias.

Assim, cabe a mim, não somente observar os alunos e a escola, mas me enxergar enquanto objeto desse trabalho e compreender que a construção do conhecimento se dá de forma conjunta, afinal,

> Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos

> marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2003, p. 63).

Se busco compreender as identidades de gênero desses alunos, as minhas próprias, o papel da escola e as relações de poder estabelecidas a partir desse entrelaçamento, não me basta apenas ter ciência do que ocorreu em minhas aulas ou nas oficinas. Seria uma bolha utópica e ineficiente. Antes precisei me aventurar nas suas interações familiares, nas formas como se apropriam dos espaços da escola (e, se tratando de uma turma do tempo integral, isso é tão importante quanto o tempo que passam sentados em sala de aula) e como se relacionam, exercendo ou não poder uns sobre os outros, seja de forma direta ou velada. Portanto, como objetivo específico, busquei compreender se a interferência da escola ao propor o questionamento das relações de gênero tem algum efeito sobre a visão dos estudantes sobre suas relações sociais e suas próprias identidades. Ao mesmo tempo, também se tornou um objetivo compreender se nós, professores, somos capazes de caminhar nesse mesmo sentido quando nos propomos a transformar o papel da escola.

Portanto, o que nós, professores não enxergamos? O que perpetuamos? A cada oficina, a cada debate e acontecimento ao longo desse trabalho evidenciou que não é possível estabelecer respostas definitivas aos questionamentos propostos, mas ao mesmo tempo, as análises feitas conseguiram responder a algumas das minhas inquietações e provocar novas. O trabalho que me propus a fazer ao início dessa pesquisa foi transformando-se na medida em que os sujeitos mostram a subjetividade de seu pensamento e a diversidade de suas vivências e juventude.

2. Metodologia

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto – alguma coisa –* a alguém. (FREIRE, 2021, P. 25)

Sei que esse trecho de *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, é constantemente lido entre nós professores, mas é também muito intenso e reflete um desejo de mudança e transformação do mundo. Não há como pensar a educação, o contato direto entre nós e os estudantes, sem pensar uma relação profunda de troca, que envolve afeto e conflito. Mesmo tendo nascido num mundo que já conhecia Paulo Freire, fui educado num mundo que também era recém-liberto das ditaduras da América Latina. Costumo brincar com meus estudantes que pertenço à última geração que temeu a bomba atômica. Venho de uma geração que guarda em si uma liberdade jovem, mas com grilhões de um conservadorismo nocivo.

A mídia, as redes sociais, as relações interpessoais que se formam nas gerações mais novas são diferentes das minhas. Assim, esse trabalho se propõe a compreender as relações de gênero e suas estruturas de poder atualmente disseminadas entre os estudantes e parte desse interesse se estabelece a partir de minhas próprias experiências. Havia um grande risco de que minhas expectativas e visão de mundo se manifestassem intensamente na condução desse trabalho e, por isso, essa visão freiriana tornou-se norteadora, pois mantinha-me atento à necessidade de ouvir e aprender conjuntamente.

Ao me propor observar os possíveis conflitos envolvidos nas relações de gênero e seus discursos gerados pelo convívio escolar junto a estudantes de uma turma do nono ano do ensino fundamental, percebi que essa pesquisa se enquadrava nas definições de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) do que seja uma *investigação qualitativa*:

> Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos,* o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas. locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 16)

É importante ressaltar que, dentro dessa proposta de pesquisa, utilizei da *observação participante* como via de acesso ao campo de pesquisa que são os jovens em sua interação com os seus pares. E realizei a pesquisa na condição de professor dos adolescentes envolvidos no processo e, portanto, atuando como observador de minha própria sala de aula e de suas tensões e conflitos.

O uso da observação participante se dá justamente porque, enquanto professor da turma que foi objeto desse trabalho, encontrava-me imerso em meu campo de pesquisa no qual participo como professor e que me exigiu estar atento ao cotidiano da escola e da sala de aula com o intuito de melhor compreender as interações estabelecidas entre os estudantes e deles para comigo como professor. Enquanto agentes desse processo educativo que desenvolvemos ao longo das aulas, houve, entre mim e os adolescentes, conflitos, trocas, estranhamentos e percepções advindos do contexto profissional. Tornei-me também parte da observação da minha própria pesquisa ao propor conhecer melhor as representações dos adolescentes do Nono Ano Integral sobre gênero e sexualidade e como nossas ações modalizam a sala de aula e a escola.

Em uma primeira aproximação, pesquisar a própria prática é um desafio para qualquer pesquisador. Estar inserido em um campo de pesquisa em que também se atua como um profissional é lidar, simultaneamente, com tarefas aparentemente díspares ou contraditórias quanto a função a ser executada ou até mesmo aspectos éticos que podem divergir entre os imperativos impostos pelas tarefas vinculados à docência e aquelas oriundas das intenções de pesquisa.

Entretanto, é exatamente nessa fronteira que os mestrados profissionais, entre eles o Mestrado Profissional em Educação e Docência/PROMESTRE, atuam ao propor a seus ingressantes que investiguem suas práticas, compreendam o que ocorre em seu âmago e proponham, através da elaboração de recursos educacionais, intervenções significativas que possam vir a alterar o seu cotidiano.

Essa *démarche* se expressa em um conjunto de pesquisas realizadas nos mestrados profissionais que assumem esse desafio. As professoras Samira Zaidan, Maria Cristina Costa Ferreira e Teresinha Fumi Kawasaki, da linha de Educação Matemática do PROMESTRE, assim indicam essa característica do programa:

> No Mestrado Profissional - PROMESTRE tem-se procurado que o professor-pesquisador passe por um processo formador com reflexões sobre suas práticas, destacando desafios para a pesquisa, estudando outras pesquisas e, finalmente, construindo respostas ao desafio que originou o estudo. Assim, na

> perspectiva do mestrado profissional, interessa analisar os desafios da prática, compreendê-los e avançar em aspectos teóricos, confluindo na elaboração de propostas-projetos de ação/produtos educacionais que resultem em mudanças na própria prática e no desenvolvimento do profissional (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018, p. 92).

A professora Heloísa Dupas Penteado, no texto "Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação", afirma que pesquisar a própria prática caracterizar-se-ia no que ela vem a denominar pesquisa-ensino, âmbito articulatório de duas posições cambiantes entre o professor e o pesquisador no qual o "professor-pesquisador" e o pesquisador-professor" se configuram como duas instâncias de uma única dinâmica:

> Retomando: o "professor-pesquisador" é aquele que, ao ensinar, pesquisa o seu ensino; toma o conhecimento sobre o ensino e sobre a prática docente como cerne de seu ofício. Já o "pesquisador-professor é o acadêmico que pesquisa e ensina a pesquisar, tenho na pesquisa o cerne de seu ofício. Encontram-se umbilicalmente reunidos na e pala realização da pesquisa-ensino, de maneira unívoca, da qual depende o produto de seus trabalhos, diferentes entre si, mas de igual importância e significado nos processos científicos de produção do conhecimento sobre o ensino escolar (PENTEADO, 2010, p. 36).

E é nesse diapasão que me dispus a realizar a pesquisa junto ao PROMESTRE sob a orientação de um pesquisador treinado para entender o cotidiano da minha sala de aula e práticas que lá desenvolvo junto a meus estudantes.

Assim, mesmo que intencionasse manter-me distante do meu objeto de pesquisa, tal propósito me seria impossível e por isso a "opção" metodológica de realizar observação participante. Gilberto Velho, na apresentação do livro Sociedade de Esquina, de Willian Whyte, nos coloca diante da seguinte observação:

> Nesse sentido, viver e conviver com os universos pesquisados, participando de suas dificuldades e dramas, por períodos de tempo mais extensos, representava, de saída, um esforço para não ficar preso ao senso comum, estereótipos e preconceitos, estudando situações em que matizes, ambiguidades e contradições são características inescapáveis (VELHO, 2005, p. 15).

Para tanto, em meu percurso metodológico, além da observação das interações dos estudantes em sala de aula e na escola, lancei mão de dois questionários e oficinas[2] realizadas no contraturno. O primeiro questionário tinha como intenção compreender como se organizava a rotina doméstica dos estudantes e de como essas tarefas poderiam, ou não, expressar lógicas assimétricas de gênero; o segundo questionário buscava elaborar uma compreensão inicial das interações mantidas pelos estudantes dentro da escola e que permitisse entender como eles se associam entre si e se as relações de gênero

[2] Os roteiros com as oficinas estão alocados no e-book "Por que falar de gênero? Pequeno manual de experiências sobre como falar de gênero em sala de aula". E, por essa razão, não se encontram a parte nos anexos da dissertação.

e de poder existem nessas interações — ambos estão nos anexos (ANEXO I e ANEXO II, respectivamente). E compreender como os grupos se formam dentro da sala de aula e no contexto escolar também serviu como ferramenta para que eu entendesse como jogos de masculinidade são reproduzidos dentro da escola e ignorados pelos adultos, mas percebidos pelos adolescentes e vistos como forma de opressão e triunfo.

Já as oficinas foram escolhidas por permitir tratar das relações de gênero e como elas atravessam as vivências dos estudantes de uma maneira menos professoral em que os estudantes são convidados a emitirem seus pontos de vista e possíveis "matizes, ambiguidades e contradições" possam vir a serem explicitadas via o exercício do direito ao contraditório. Uma escolha que demonstrou ser correta por imprimir dinamicidade e ludicidade para o debate, provocar questionamentos, e permitir que eu compreendesse melhor suas realidades, suas expectativas e seus sentimentos em relação ao que busquei discutir.

Justifica-se com isso a escolha de apenas uma turma para a realização do trabalho, permitindo uma maior imersão deste pesquisador com seus sujeitos e abrindo espaço para uma análise mais profunda dos objetos desta pesquisa. Faz-se essencial que os adolescentes se sintam à vontade para expor seus pensamentos, repensar suas identidades e reflexões sobre si mesmo, seu grupo e sobre as intervenções propostas. A aproximação e imersão do pesquisador dos sujeitos de sua pesquisa contribuem para que estes sejam capazes de sentir-se seguros ao fazerem isso.

Compreende-se também que existem formas diversas de se manifestar o pensamento e a subjetividade de cada indivíduo que compõe essa pesquisa. Assim, foram trabalhadas formas múltiplas de manifestação de ideias para além do discurso direto, como expressões artísticas (como a interpretação, por exemplo). A construção de um discurso de ideias por um indivíduo pode e deve se dar de forma distinta, o que abre a possibilidade de um novo e maior leque de interpretações e discussões e ajudando a direcionar os sujeitos dessa pesquisa para a produção de parte do produto educacional que é proposto neste projeto.

Entretanto há, por minha parte, a nítida compreensão de que é necessário o cuidado para que minha própria formação identitária, minhas ideias e propostas não acabem por interferir de forma muito intensa na construção do conhecimento por parte dos adolescentes a ponto de suprimir suas próprias ideias. Se realizar uma intervenção e analisar seus reflexos foi parte essencial dessa pesquisa, também o foi compreender o

estudante enquanto sujeito histórico e social de sua própria realidade, respeitando sua individualidade e sua própria formação identitária.

Quanto às oficinas, seu objetivo foi trabalhar e debater as identidades dos estudantes, o que são as identidades de gênero e como elas afetam meu cotidiano dentro e fora da escola. Nelas houve tanto momentos interativos quanto debates em que situações vistas em sala de aula se tornaram centrais. Sua duração foi de cinquenta minutos e, apesar de o objetivo inicial ser sua realização semanal, as paralizações dos professores ocorridas durante o período, trouxeram um maior espaçamento entre elas.

Busquei estabelecer uma ordem temática e sugestão de atividades a serem trabalhadas durante as oficinas. Entretanto, é importante ressaltar que, no decorrer das observações e situações em sala de aula, fomos alterando temas e atividades para atender às demandas do próprio grupo. Uma das mudanças mais importantes foi o foco maior dado às questões de masculinidade e disputa, que se mostraram caros aos estudantes. Também debati juntamente com eles, questões referentes à raça, sexualidade, economia, trabalho e história, atentando-me ao fato de que seria impossível debater as relações de gênero ignorando demais aspectos sociais.

O registro das oficinas ocorreu por meio de gravação de áudio e vídeo, uma vez que o registro por escrito, no momento das respostas, poderia comprometer a compreensão das informações fornecidas — o uso da gravação de áudio e vídeo também ocorreu nas demais atividades de pesquisa, quando julguei necessário. Posteriormente os registros das oficinas foram transcritos para utilização neste trabalho mediante autorização, por escrito, de cada participante.

Observei os adolescentes em suas interações fora das aulas. Em meus horários livres pude observá-los no recreio, nas aulas de Educação Física, em passeios e excursões com fins pedagógicos e no horário de almoço. Também fiquei atento a histórias e relatos que ocorreram nos conselhos de classe e na sala dos professores, usando esses relatos como base para questioná-los, problematizar situações e redirecionar a temática das oficinas.

Vale ressaltar que todas as atividades e debates têm os adolescentes como protagonistas, mas quaisquer atos discriminatórios foram mediados e debatidos de forma a impedir que algum estudante tenha seus valores pessoais e familiares desrespeitados e garantindo a eles liberdade e segurança ao se manifestar em sua subjetividade. Esses

mesmos conflitos, ao surgirem, também serviram de base para se pensar as demais oficinas.

Antes de propor essa pesquisa aos estudantes e suas famílias, o projeto foi registrado na Plataforma Brasil sob o número Certificado de Apresentação de Apreciação Ética/CAAE 74556623.1.0000.5149 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG pelo parecer de número 6.726.789 — documento em anexo (ANEXO V). Em posse dessa autorização para dar início à pesquisa, formalizei a solicitação para a realização da pesquisa junto a direção da escola e da Secretaria Regional de Ensino/SRE de Sete Lagoas. Foi um momento delicado, haja vista que, no ano anterior, uma pesquisa sobre identidade de gênero havia causado certa comoção na cidade, sendo questionada inclusive na câmara de vereadores da cidade. Sendo uma câmara composta essencialmente por partidos conservadores, isso teve um grande impacto na interrupção da citada pesquisa. Entretanto, a gestora da escola, após uma análise criteriosa do projeto, concedeu a devida autorização para o início da pesquisa, demonstrando, a todo momento, apoio junto aos responsáveis e alunos.

De posse da autorização da escola, solicitei uma reunião com a presença de pais e alunos. Presencialmente, apenas três mães compareceram, mas todos os estudantes estiveram presentes, visto que ocorreu no primeiro horário da manhã. Nesta reunião, com auxílio da gestora da escola, expliquei este projeto de pesquisa, bem como seus riscos e a possibilidade de deixar a pesquisa e as oficinas a qualquer momento e solicitei sua autorização. Fiz, com mães e estudantes, a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, ambos em anexo (ANEXOS III e IV, respectivamente), e me coloquei à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que tivessem quanto ao projeto. Uma das mães pediu para levar os documentos para fazer a leitura junto do marido, as outras duas assinaram prontamente. Aos demais estudantes, cujos familiares não compareceram, solicitei que levassem para casa os supracitados documentos, colocando-me à disposição via telefone. Fui procurado nesse modo por apenas duas mães, que confirmaram a mim que autorizariam a participação de seus filhos. Como dito anteriormente, apenas um dos estudantes não recebeu autorização da família para a sua participação, mesmo externando sua vontade de fazê-lo. Respeitei prontamente o desejo da família.

Como produto educacional proposto, lanço mão desse trabalho, não somente como tese, mas também como um relato de experiência teoricamente embasado sobre as

vivências na sala de aula e como as relações de gênero e suas estruturas de poder são constantemente questionadas tanto pelos adolescentes em desenvolvimento quanto por nós professores.

E, também, foi produzido, a partir das oficinas realizadas no contraturno, o *e-book* “Por que falar de gênero? Pequeno manual de experiências sobre como falar de gênero em sala de aula”. Sua escrita foi planejada de forma processual e cuidadosa, buscando tratar de aportes teóricos complexos de forma clara, mas compreendendo que, enquanto educadores, somos também intelectuais, estudiosos do campo educacional, capazes de promover transformações no espaço que dividimos com os estudantes dentro da escola a partir da junção de nossas experiências e o conhecimento acadêmico. Entretanto é real o fato de que a prática cotidiana, as extensas horas de trabalho nos afastam constantemente das discussões teóricas, impedindo-nos de acompanhar as produções acadêmicas recentes e, concomitantemente, encontrar respostas claras a dilemas que enfrentamos no cotidiano escolar. Assim, espero que este trabalho sirva de base para que outros educadores sejam capazes de conduzir, junto a seus alunos, experiências que proporcionem criticidade e luta contra preconceitos e violências que envolvam as relações de gênero dentro e fora da sala de aula.

3. Conhecendo a escola

A escola encontra-se em um bairro ímpar dentro da cidade: é, ao mesmo tempo, uma das entradas da cidade, com acesso à BR 040, e um dos bairros nobres da cidade. Assim a escola situa-se entre oficinas mecânicas de caminhões (que tem fluxo intenso nos arredores), diversos estabelecimentos comerciais e casas de classe média alta. Quanto mais o bairro se aproxima do centro da cidade, mais caros se tornam o preço dos lotes e residências. Entretanto, há também muitas famílias de origem mais humilde que moram ao redor da escola, das oficinas e fábricas que constituem a região. Essas famílias são mais antigas, morando na região antes da construção da BR 040, o que também elevou o preço dos terrenos.

A escola possui 65 anos desde sua fundação, com uma arquitetura que mescla as características da época em que foi criada com as adaptações necessárias para sua ampliação e melhoria ao longo dos anos, o que lhe dá um ar quimérico, além de carregar uma grande necessidade de reformas. Ela foi criada para atender às demandas do bairro que crescia e, por estar em uma área considerada nobre, foi abraçada pela comunidade do bairro e externa a ele. Durante muito tempo, estudar nela representava uma afirmação de *status* social. Isso se reflete na articulação atual da escola, em que muitos pais optam por matricular seus filhos, buscando nostalgicamente o mesmo tipo de acolhimento que tiveram durante seus tempos de estudante.

Com o surgimento das escolas particulares na cidade, houve um deslocamento por parte das crianças de classe média alta da escola para essas unidades de ensino privado. A ampliação da periferia da cidade e as políticas se acesso à educação surgidas a partir da década de noventa, resultaram na construção de mais escolas, o que também contribuiu para o seu esvaziamento. Anteriormente, a escola chegou a funcionar nos três turnos, tendo aulas noturnas. Atualmente a escola possui 587 estudantes, divididos nos turnos matutino e vespertino, entre Ensino Fundamental e Médio.

Os estudantes vêm de áreas diversas da cidade, a maioria atraídos por dois fatores distintos. O primeiro deles é o fato de a escola agir como facilitadora para que alunos com alguma deficiência obtenham o suporte dos professores de Atendimento Especial Especializado/AEE, além de possuir Sala de Recursos, uma estrutura voltada a oferecer a estudantes com deficiência, oportunidades de aprendizado diferenciado, a partir de suas dificuldades cognitivas e intelectuais. A sala de recursos atende inclusive a estudantes de outras escolas, pois, infelizmente, não é toda escola que dispõe desse

equipamento. Em praticamente todas as salas existe um professor para o Atendimento Educacional Especializado/AEE, incluindo a turma em que leciono por possuir um aluno com deficiência intelectual, entretanto, fora este aluno, nenhum outro chega a frequentar a sala de recursos.

O segundo fator chamariz de estudantes se encontra na existência do programa de Ensino Fundamental em Tempo Integral/EFTI. A proposta de ampliação da jornada escolar busca transformar a escola em um espaço capaz de ampliar as oportunidades de aprendizado, bem como garantir tempo de qualidade aos estudantes em formação. Tendo como eixos organizadores a formação integral dos estudantes; a inclusão social; o desenvolvimento humano; o protagonismo; modelo pedagógico centrado no estudante e no seu projeto de vida; gestão participativa e transparência.

Porém, é preciso que compreendamos que, apesar do projeto determinar uma gama gigantesca de possibilidades, a estrutura física e curricular das escolas ainda sofre com transformações insipientes. No município de Sete Lagoas não há escolas de autarquia estadual projetadas especificamente para o tempo integral. Isso significa que, para que esse projeto ocorra dentro de uma escola, é necessário que haja oferta de salas de aula livres em um dos turnos que permita a existência dessas turmas. Não há também estruturas que possibilitem acesso a sistemas de aprendizado diferentes daqueles ofertados aos estudantes que estejam no turno regular. O que ocorre efetivamente é o aumento das aulas do currículo regular e o aumento de disciplinas que buscam corrigir a defasagem de aprendizado e a ampliação do aprendizado regular.

O baixo número de alunos permite à escola dispor de algumas salas livres em cada turno, possibilitando que haja turmas de educação integral do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental. Essas turmas possuem disciplinas distintas da grade curricular comum para além das disciplinas da grade curricular comum que, como a minha, História, ganham uma aula à mais, além das três habituais. Apesar de a educação integral possuir matérias complementares que visam uma ampliação do aprendizado, a realidade da presença dos alunos se liga à necessidade dos pais de terem um espaço seguro para acolher seus filhos enquanto trabalham, porém, como veremos adiante, esses motivos mudam à medida em que entram na adolescência.

As turmas de tempo integral contam com uma rotina diferenciada, com maior aproveitamento do tempo e espaço escolar. Eles contam com um café da manhã (ou da tarde, no caso do oitavo e nono ano), almoço e intervalo para descanso. Nesse intervalo,

os estudantes interagem pelos espaços da escola supervisionados por professores designados para tal. Eles contam, então, com a própria sala, a quadra, a biblioteca, o laboratório de informática e o pátio interno, que tem um pebolim. Mesmo assim, a maior parte do período de aulas se passa em sala de aula, seguindo a estrutura tradicional de organização das carteiras e, consequentemente, dos corpos. Essa situação muitas vezes é exaustiva, pois desde a criação do Ensino Médio em Tempo Integral/EMTI, as aulas do turno vespertino tiveram seu início postergado em meia hora para possibilitar que as Auxiliares de Serviços da Educação Básica/ASBs possuíssem mais tempo para a limpeza das salas de aula nas trocas de turno. Isso fez com que os estudantes que moravam na periferia, por exemplo, começassem a sair de casa por volta das seis da manhã e retornassem após as 19 horas. O tempo em que passam fora de casa totaliza mais de doze horas, em detrimento ao tempo que passam com a família, significando que as principais interações sociais, ao longo da semana, aconteçam na escola.

3.1.Uma turma de doze alunos...

A turma em que realizei a pesquisa é uma turma do nono ano e que estuda em tempo integral. Eles entram às sete horas da manhã, e deixam a escola às dezessete e vinte e cinco. O turno "regular" permanece sendo o matutino, em que costumam ter as disciplinas regulares, e, no contraturno, à tarde, ocorrem as disciplinas. Os estudantes chegam às sete da manhã, têm um intervalo entre nove e meia e nove e cinquenta da manhã; e das onze e trinta às treze e quarenta, eles almoçam e descansam, supervisionados por um professor. Nesse período, assistem filmes, cochilam, jogam totó (pebolim), utilizam os computadores da biblioteca ou simplesmente conversam com a turma do oitavo ano integral, que tem os mesmos horários. Também têm o costume de passar nas salas dos seus professores e brincar com esses e com os demais alunos. Algumas vezes pedem autorização para assistir essas aulas ou acompanhar professores que já não lecionam para eles. Nesse sentido, costumam ser muito afetivos.

A maior parte dos estudantes está na escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, o que permitiu que criassem laços fortes entre si. A turma, até o ano passado, oscilava entre dezoito e vinte alunos, porém, à medida em que crescem e desenvolvem autonomia para ficarem sozinhos, há um esvaziamento da turma, principalmente por parte dos estudantes que começam a desenvolver projetos paralelos à educação escolar.

Foi surpreendente quando descobri que não somente a turma possuía apenas doze estudantes, como possuía somente uma menina. Essa articulação me permitiu questionar de forma mais intensa não somente a interação dessa aluna para com a turma, mas também as disputas que envolvem a masculinidade. Também me trouxe a consciência de que seria perigoso limitar minha observação somente ao espaço da sala de aula uma vez que há, nesse âmbito de interação, uma tentativa constante e reiterada de se escapar ao controle dos corpos que a escola exerce.

Nesse sentido, cabe uma pequena descrição da sala em que ocorriam nossos encontros: originalmente ela foi concebida como um pequeno auditório, remanescente da estrutura da escola em sua criação. Com o aumento do número de alunos e das turmas, ao longo dos anos, e a necessidade de mais salas de aula, o auditório passou a ser uma sala de aula destinada às menores turmas da escola. Lá também ficam guardados os colchonetes reservados para as aulas de Educação Física. É comum às quatro turmas de educação integral — do quinto ao nono ano — usar desses colchonetes no horário de descanso após o almoço e tirarem um cochilo.

Fora isso, a sala conta com uma estrutura comum a todas as escolas da rede estadual: um quadro branco e um negro que atualmente funciona como espaço de avisos e colagem de trabalhos, um televisor e uma tela retrátil para projetor, além do próprio projetor. A estrutura da sala é simples, dividida em fileiras de carteiras. Uma das fileiras se recosta no palco. As janelas cobrem quase toda a parede lateral ao quadro e seus vidros são pintados com tinta fosca, visando diminuir a claridade em um período em que a escola não contava com verba para as cortinas. Hoje, todas as salas contam com cortinas, mas não foi possível realizar a troca dos vidros ou remover a tinta sem danificá-los. Assim, é costume das crianças e adolescentes riscarem nomes, desenhos e frases na pintura do vidro quando os professores não estão olhando.

A professora de apoio opta por se sentar ao fundo com o aluno pelo qual é responsável, logo abaixo da janela. Eu não imponho nenhum tipo de mapeamento a eles, mas este existe oficialmente, organizado pelo professor coordenador da turma. A movimentação dentro da sala costuma ser livre durante as aulas, mas dependendo da atividade proposta, utilizamos todo o espaço disponível, solicitando que fiquem mais próximos, no palco ou até mesmo em algum outro espaço da escola.

3.2.Conhecendo os alunos

Dos doze alunos que compõe a turma, apenas um não recebeu autorização dos responsáveis para participar do projeto ou das oficinas, mesmo mostrando interesse em fazê-lo. Aos demais, cabe uma pequena descrição de suas vidas familiares e algumas outras informações que obtive ao longo de conversas, formais e informais que tive com eles.

Para obter as informações familiares e conhecê-los melhor, lancei mão de um pequeno questionário que me ajudou a compreender seu contexto familiar e como percebem algumas questões de gênero. As perguntas iniciais foram sobre seu nome e idade. Em seguida, perguntei como se identificam (mulher, homem ou "não quero responder"). Logo em seguida, a pergunta foi "Quantas pessoas vivem na sua casa além de você?" e "Me diga, por favor, qual a idade deles e qual seu grau de parentesco (mãe, pai, irmão, irmã etc.)". Foi questionado também com quem eles passam mais tempo quando estão em casa, lembrando que a maior parte do dia deles, exatamente dez horas e vinte e cinco minutos, são passados dentro da escola.

Álvaro[3] tem quatorze anos e preferiu não responder à pergunta sobre como se identifica. Se declara como branco. Ele vive com o padrasto e com a mãe. Segundo ele, a mãe é a pessoa com quem ele passa mais tempo: "Minha mãe, porque ela é quem mais me entende e fica mais livre!". Álvaro é participativo nas aulas, gosta de permanecer no seu lugar dentro da sala, não se movendo mesmo quando a atividade permite e só se aproximando caso eu solicite.

Antônio tem quatorze anos e se identifica como homem e se declara pardo. Vive com a mãe, o padrasto e o irmão, que é aluno do sétimo ano integral. Por causa disso a pessoa com quem passa mais tempo é o próprio irmão. Durante as aulas e oficinas, Antônio é participativo, e costuma pensar e questionar as ideias propostas nas oficinas. Entretanto, em uma das oficinas em que não estava presente, os colegas apontaram seu costume em fazer piadas machistas e homofóbicas. Pude presenciar um desses momentos durante a visita à Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais/EPAMIG, em que fez diversas brincadeiras associando os colegas aos bois da fazenda, em referência a serem "cornos" ou "gado", designação dada a homens que sofrem por alguma mulher. Os colegas responderam a brincadeira, mas depois externaram incômodo em relação a isso.

[3] Todos os nomes utilizados são pseudônimos para garantir o anonimato

André não respondeu ao questionário, por não ser alfabetizado, mas consegui respostas e detalhes sobre sua vida com a ajuda da professora de apoio e em conversas com ele e a turma. Ele é um estudante com deficiência, tendo retardo mental moderado. Tem dezessete anos e se identifica como negro. Vive com a mãe. Seus pais também são Pessoas com Deficiência (PCDs), apresentando deficiência intelectual que vai de leve a moderada. Nenhum dos três é alfabetizado, por isso a autorização para a participação no projeto foi solicitada individualmente à mãe do André e explicada por mim e pela gestora da escola, de forma a facilitar a compreensão desta quanto à sua participação. André tem dificuldade em compreender expressões e termos abstratos, se ligando mais diretamente ao concreto. É acompanhado por uma professora do AEE, que adapta as atividades propostas ao longo do bimestre.

Adentrando a adolescência, André tem buscado se aproximar dos outros adolescentes da escola, imitar seus comportamentos, transformando-os aos poucos em um repertório de ações, expressões e falas que utiliza para se inserir nas interações sociais junto a seus colegas. Entretanto, ao começar a lidar com questões como desejo, amor e relacionamentos, essa "mimetização" dos comportamentos abriu espaço para que, ao longo dos anos, muitos colegas buscassem ridicularizá-lo, ensinando-o brincadeiras que constrangem aos demais colegas, principalmente as meninas que são alvo de suas paqueras. Para chamar a atenção delas, ele utiliza expressões como "meu amor" ou "gostosa", sendo esse comportamento ainda incentivado por alguns colegas de outras turmas. Aos poucos, a escola passou a interferir, conversando com ele e pedindo para que todos os colegas o repreendessem ou tentassem explicar a problemática de se referir às meninas assim. Esse comportamento tem diminuído, mas ele ainda se refere aos meninos com piadas, como "viado[4]" ou "boiola", quando eles apresentam um comportamento que ele considera díspare do esperado para um menino e não compreende claramente a forma como deve tratar as meninas, seja verbal ou fisicamente. Durante a participação nas oficinas, ele não se recusa a fazer o que é proposto, mesmo que nem sempre compreenda abertamente o que é feito.

Caio, quatorze anos, identifica-se como homem e se define como negro. Mora com o pai, a mãe e o filho da madrasta, que considera irmão. Afirma passar tempo com

[4] Viado pode ter duas origens para falar de homens homossexuais: ser uma abreviatura de "desviado" ou "transviado" em relação a norma de gênero por não serem heterossexuais ou, associado ao animal veiado, diz de um ser frágil que pode vir a se acasalar com outros machos da espécie.

todos igualmente, “porque gosto de interação”. Entretanto, quando questionado sobre o motivo de estar na educação integral, sua resposta é a de que se sentiria sozinho em casa, e gastaria todo o seu tempo com futebol. Caio é uma liderança forte dentro da sala, sendo considerado bom aluno, nos esportes e nos jogos online. Isso provoca uma relação de amizade e rivalidade com outros estudantes. Geralmente, mesmo quando brigam, continuam disputando dentro dos jogos de futebol e online, mais especificamente o *Free Fire*[5]. Nos estudos, sua disputa maior acaba sendo com Jéssica, com quem concorre e divide, de certo modo, a liderança da turma. Ambos são, inclusive, os responsáveis pela comissão de formatura. Com a chegada da fanfarra à escola, foi um dos primeiros estudantes a aderir, assim, está sempre praticando ritmo nas carteiras da sala.

Hélio tem quatorze anos, se identifica como homem, branco, vive com o avô, a avó e a tia. A pessoa com quem passa mais tempo é o avô. Mesmo em sala de aula, se dedica muito a jogar *Free Fire*, sendo necessário várias vezes pedir para que se concentre. Muitas vezes, durante as aulas, esconde seu celular no colo, de forma a fingir que está lendo para jogar. Isso já gerou atritos com outros professores. Mesmo assim, quando se propõe a participar dos debates, costuma fazer perguntas coerentes e que revelam sua visão de mundo e sua vida familiar.

Jéssica tem quatorze anos e se identifica como mulher e parda. Vive com seu avô, sua avó, sua prima e sua irmã. Passa mais tempo com a avó “porque tenho mais afinidade com ela e sou mais apegada com ela”. Espontaneamente, ela já dividiu conosco detalhes importantes da sua vida. Seu pai não é presente, e sua mãe, por ter se casado novamente e terem deixado de morar juntas, distanciou-se. Ambas têm uma relação conflituosa. Como única menina da sala, sentiu-se isolada, mas, segundo ela, prefere permanecer no tempo integral, por gostar da companhia dos amigos e se dedicar mais aos estudos. Ela fala abertamente suas ideias, e é classificada pelos colegas como “mandona”, título do qual parece ter certo orgulho, aparentando uma maturidade maior do que o exigido para a sua idade. Assim, assumiu a liderança da comissão de formatura, organizando a compra das camisetas de formando em sua sala. Como única menina, ela é alvo constante de piadas veladas dos colegas, mas as responde também. Entretanto, muitas vezes, ela e a turma evitam fazer essas piadas diante dos professores. Jéssica, a

[5] *Free Fire* é um jogo eletrônico para celulares de perseguição e assassinato do gênero *battle royale,* muito popular entre os adolescentes. Essa modalidade de jogos eletrônicos, *battle royale*, configura-se como um combate, envolvendo normalmente cem ou mais jogadores, até que somente um sobreviva, em um território que vai se reduzindo a medida que o tempo passa para forçar o encontro entre os jogadores restantes.

todo momento disputa espaço na sala de aula, sendo constantemente silenciada ou impondo sua voz diante da turma. Mesmo sendo vista como uma liderança, ao longo das oficinas suas falas são constantemente sobrepostas pelas falas dos meninos, exigindo algumas vezes que eu interferisse para que ela pudesse falar.

Júlio tem treze anos e se identifica como homem pardo. Vive com a mãe, o avô e o irmão de seis anos, que é aluno da escola e frequenta apenas no turno vespertino. Passa a maior parte do tempo com sua mãe, com "que eu mais interajo lá em casa". Participa pouco das aulas, se distraindo facilmente com o celular, mas, principalmente, com revistas em quadrinhos. Também é o aluno mais afetivo da turma, expondo esse afeto de forma física. Constantemente abraça os professores, ao chegarem ou saírem da sala. Seu pai mora em outro estado, mas segundo ele, tem buscado se mostrar mais presente, apesar da relação conturbada entre os dois.

Mauro tem quatorze anos e se identifica como homem negro. Vive com o pai e a mãe. Passa mais tempo com a mãe "porque meu pai não fica muito em casa". Mauro não é muito participativo nos debates e utiliza o celular de forma frequente, mas preferindo jogos *offline*. Durante o decorrer dessa pesquisa, estava se realizando, informalmente, dentro da escola, um campeonato de *Pokémon* e isso consumiu boa parte da atenção de alguns alunos, inclusive de Mauro.

Oliver tem quatorze anos e se identifica como homem branco. Vive apenas com a mãe, mas não passam muito tempo juntos "porque ela trabalha até de noite e eu estudo o dia todo". É participativo e utiliza piadas constantemente para mostrar seu ponto de vista, apesar de não se aprofundar muito nos debates. Nos jogos de disputa que se estabelecem entre os meninos, o humor também é uma forma de destaque entre os colegas, mas ele não costuma lançar mão de piadas ofensivas.

Oscar tem treze anos e se identifica como homem branco. Mora com a mãe, o pai, a irmã e o sobrinho. Passa mais tempo com o pai, pois "ele é mais calmo". Oscar é um dos alunos que mais leem na sala, desde quadrinhos a livros. Entretanto, nos debates durante as oficinas, abstém-se de falar. Participou de algumas oficinas e posteriormente solicitou sua saída, dizendo que não queria mais participar. Durante o ano, se tornou um dos alunos mais focados no campeonato de *Pokémon*, mas sem que isso caracterizasse alteração em suas notas.

Paulo tem quatorze anos e se identifica como homem branco. Vive com o padrasto, a quem chama de pai, atribuindo a isso um grande valor afetivo, em detrimento de seu pouco contato com seu pai biológico, e a mãe. Passa o tempo igualmente com “os dois. Sinto o mesmo amor por eles e ficamos juntos todo dia”. Paulo também é uma das lideranças da sala, sendo brincalhão com os colegas, bom nos esportes e nos jogos online. Há, entre ele e Caio, uma disputa constante, mesmo que velada, e uma relação de amizade profunda. Isso envolve tanto aspectos positivos, como o desejo de melhorar nos estudos quanto ofensas e brigas que ocorrem ao longo do ano. Paulo oscila em momentos de grande participação e momentos em que se cala durante as oficinas.

4. Dimensões da vida e expressões de gênero e sexualidade: o uso do tempo livre vida familiar, trabalho e relações de gênero

No mesmo questionário, em que soube de suas vivências familiares, também foi perguntado sobre as atividades que mais gostavam de fazer e as que menos gostavam por serem obrigados a fazer. O objetivo foi compreender como lidavam com seu tempo livre, e como isso interferia em suas identidades e experiências e se as relações de gênero atravessavam as atividades que realizavam nesse período. Concomitantemente, foram questionados quanto às atividades domésticas que exerciam em casa e como esse trabalho era coordenado e dividido. Foi uma ferramenta importante para me ajudar a contrapor atividades que eram consideradas femininas nas décadas passadas e como elas são vistas por essa nova geração. Minha curiosidade acerca desse tema se deu ao pensar minha própria infância e a negação da minha família em permitir que eu realizasse atividades domésticas. Mesmo sabendo que existe, há bastante tempo, uma mudança nessa realidade, busquei compreender como isso era visto pelos adolescentes.

Para além do questionário, alguns apontamentos vieram de conversas casuais em sala de aula, em momentos de atividades, por exemplo, quando conversam comigo e entre si. Foi questionado: "Você faz alguma atividade doméstica em casa? Quais?", as respostas trouxeram até mim uma realidade diferente à qual cabe uma pequena discussão.

Segundo Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019),

> (...) a sociedade capitalista é composta de dois imperativos inextricavelmente entrelaçados, mas mutualmente opostos – a necessidade de o sistema se sustentar por meio de seu processo característico de *obtenção de lucro* contra a necessidade de os seres humanos se sustentarem por meio de processos de que chamamos de *produção* de pessoas. "Reprodução social" diz respeito ao segundo imperativo. Abrange atividades de sustentam seres humanos como *seres sociais corporificados* que precisam não apenas comer e dormir, mas também criar suas crianças, cuidar de suas famílias e manter suas comunidades, tudo isso enquanto perseguem esperanças no futuro (ARUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019, p. 106).

O trabalho de reprodução social não é remunerado e não se encaixa nas estruturas capitalistas de geração de lucro, mas geram capital humano a baixos custos, o que é necessário a manutenção do sistema capitalista (ARUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019, p. 107). Esse trabalho de reprodução social foi lançado sobre as mulheres e se encaixava convenientemente na imagem do homem provedor que saía de casa todos os dias em busca do sustento da família e, mais ainda, na imagem da mulher que deveria permanecer no lar e cuidar da educação dos filhos.

Com a progressão da luta por direitos igualitários e acesso ao mercado de trabalho para as mulheres, estas passaram a acumular dupla função: o trabalho que visa gerar lucro e o trabalho de reprodução social. Assim, "A reprodução foi relegada 'à família', onde foi feminizada e sentimentalizada, definida como 'cuidado' em oposição à 'trabalho', realizada por 'amor' em oposição ao dinheiro" (ARUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019, p. 106). Esse trabalho já era relegado às mulheres desde a infância, entretanto as exigências advindas da manutenção da renda familiar atreladas às pressões constantes pela preservação de níveis mínimos de bem-estar financeiro e social, levaram pais e mães a ampliarem sua jornada de trabalho, ou mesmo se submeterem a jornadas em horários discrepantes daqueles em que se estabelecem comumente o convívio familiar. A própria existência de um sistema integral de ensino carrega, em seu seio, a necessidade de amparo pelo Estado e os sistemas educativos das crianças e adolescentes da classe trabalhadora enquanto seus pais se encontram no trabalho, mas, ao mesmo tempo, essas mesmas crianças e adolescentes vêm assumindo grande parte do trabalho de reprodução social visto que as mulheres, ao ingressarem no mercado de trabalho assalariado, deixam os filhos e a casa aos cuidados dos irmãos maiores. E, muitas vezes, isso rompe as barreiras das relações de gênero, mesmo que a forma como esse trabalho é pensado, ainda permaneça generificada.

Assim, se por um lado há, por parte dos meninos da sala, certo orgulho por participarem das atividades domésticas, principalmente enquanto rompimento do pensamento machista que relegava essa função às mulheres; por outro lado, esse orgulho se vincula mais a esse rompimento do que da realização da atividade em si. Quero dizer que há um orgulho em realizar a atividade, mas não da atividade em si. Assim, como ainda não se enquadram (ao menos não oficialmente) no trabalho de valor econômico, suas obrigações, além do estudo (que também se torna um trabalho de reprodução para o sistema capitalista), concentram-se nos trabalhos de reprodução social, seja para contribuir no cuidado humano de sua família, seja do seu próprio.

Segundo Susan Ferguson,

> O trabalho social reprodutivo de cuidar e ensinar *está* sujeito às condições capitalistas de desapropriação e está subordinado aos processos de produção de valor. No entanto, o processo de reprodução de criar um ser humano é influenciado não apenas pela demanda de capital por força de trabalho futura: é também essencialmente moldado pelas necessidades e desejos pessoais do cuidador e professor, bem como pelas necessidades e desejos psicofisiológicos da criança (FERGUSOM, 2023, p. 197).

Assim, ao assumirem o trabalho de reprodução social, há o entendimento entre os adolescentes da turma de que o tempo conjunto que adquirem de lazer e convivência se amplia conforme eles se ocupam das tarefas domésticas e por isso o ar solene que assumem quando são perguntados em relação a isso. Para Paulo, por exemplo, o fato de assumir a limpeza da casa aos sábados, significa que, aos domingos, terá mais tempo com a mãe e o padrasto. Para Antônio e Júlio, sem seu suporte, a mãe ficaria sobrecarregada e teria menos tempo para eles. Essas informações eu obtive ao trazer esse tema à tona, após a leitura que fiz do primeiro questionário.

As atividades realizadas em casa são, em sua maioria, ligadas a um único serviço. A grande maioria lava as vasilhas e cuida dos próprios animais (alimentação e limpeza da sujeira). A jornada de trabalho dos pais interfere diretamente na quantidade de atividades e em sua execução. Caio, cujo pai tem turnos de trabalho extensos, realiza todas as tarefas em conjunto com a madrasta. Álvaro, Oscar, Júlio e Oliver, que tem presença constante de um dos familiares, realizam tarefas menores, semanais e diárias, como arrumar a cozinha ou lavar o banheiro. Hélio e Antônio assumem a cozinha, mas não consideravam isso como atividade doméstica, antes que eu a definisse. André ajuda o pai e a mãe em tarefas diversas, inclusive em trabalhos informais que a mãe realiza para complementar a renda. E, durante a pandemia, ele a ajudava vendendo água mineral em sinais de trânsito, e ainda hoje ajuda o pai em limpeza de lotes.

Dois alunos afirmaram assumir quase que integralmente esse trabalho em casa: Paulo e Jéssica. Paulo arruma a casa todos os sábados, pois sua mãe e pai trabalham muito, inclusive nesse dia. Com isso, ele assumiu os cuidados com a casa, ficando a mãe responsável pela comida. Sua intenção, ao assumir essas atividades, liga-se à possibilidade de passar mais tempo com ambos em atividades de lazer. Aqui é preciso que compreendamos que, uma vez que esses adolescentes não se inserem no mercado de trabalho de reprodução econômica, sendo os pais responsáveis por esse aspecto, eles não são vistos como adultos economicamente funcionais, nem como crianças. Assim, parte do trabalho de cuidado recai sobre eles, uma vez que os familiares são responsáveis por assumir o trabalho de reprodução econômica que garante seu sustento. Levando-se em conta que algumas destas famílias têm, como disse antes, mães como figura central da organização financeira e doméstica, cabem aos filhos mais velhos assumirem essa postura de cuidado com aquela (ou aqueles) que trabalham. Nesse sentido, os marcadores de gênero que definem as funções domésticas são ignorados em relação à necessidade, e um

novo discurso é construído em relação aos trabalhos de reprodução social. Nesse caso, um discurso que exalta a figura masculina como um exemplo e ajuda a expressar uma ideia de responsabilidade entre os meninos da turma.

No caso de Jéssica, a situação torna-se um pouco mais complexa. Em um dos momentos em que a turma realizava atividades, ela veio conversar comigo sobre seu cotidiano. Ela falou do orgulho de aprender a cozinhar com a avó e de como todos tinham comido até o fim uma sopa que havia feito. Sua ligação profunda com a avó vinha desses momentos em que o conhecimento era repassado, reproduzido e aprovado. Ao mesmo tempo, uma parte do relato foi marcante: ao longo da pandemia, ela viveu somente com o avô em casa. Ela cuidava de todas as atividades domésticas ao longo desse período. Descreveu, em detalhes, a ordem em que limpava a casa e como o fazia, enquanto seu avô preparava café para ela. Assim, em seu relato, o orgulho não era o de lutar contra a generificação do trabalho de reprodução social, mas o fazê-lo em si. Tendo hoje catorze anos, ela possuía onze durante a pandemia. Ainda hoje ela assume esse trabalho, visto que os avós são idosos e a irmã e a prima têm trabalho remunerado.

A pergunta seguinte foi: “Como você avalia as tarefas domésticas que você realiza, você acha que essas atividades têm alguma relação com o fato de você ser homem/mulher? Por que você acha isso?”. Aqui, as respostas foram cautelosas.

Antônio respondeu: “Acho que sim, porque o homem sofre com isso por achar que é coisa de mulher. É por isso que eu acho que minha mãe cobra muito isso”. Já Álvaro e Caio responderam que não. Caio acrescenta “Acho que tem relação com aprender a se virar sozinho. Não é questão de gênero”. O restante repete a afirmação negativa, sempre ressaltando que esse trabalho é de todos. Entretanto, em conversas com eles, a maioria cita a mãe como a pessoa que orienta sobre as atividades, principalmente pelo fato de as figuras femininas representarem uma constante na vida desses alunos, sendo ou não suas mães.

Acerca do usufruto do lazer, foi feita a seguinte pergunta: “Que atividades você faz em seu tempo livre? Aqui só vale o que você realmente GOSTA de fazer”. As respostas foram variadas, citaram praticar esportes, jogar e ouvir músicas. O celular foi uma constante. Ele está presente nas atividades da turma, sejam de lazer, sejam pedagógicas. Eles têm autorização para utilizá-lo nos intervalos, mas os utilizam também durante as aulas, sendo um objeto de disputa entre eles e os professores e responsável por algumas discussões. Como dito acima, fora Jéssica, nenhum outro estudante classificou atividades

domésticas como algo que “goste” de fazer. Entretanto, para ela, gostar não significa que não seja uma atividade cansativa e uma obrigação.

Vale um adendo: a escola possui uma fanfarra, que surgiu depois desse questionário. Paulo, Oliver e Caio fazem parte dela. Hoje eles colocam, junto com futebol e celular, a participação na fanfarra como uma das atividades preferidas. A fanfarra tem seus ensaios regulares nos dias de terça e quinta, fazendo com que, nesses dias, os alunos cheguem em casa ainda mais tarde. Isso alterou suas dinâmicas familiares, pois reduziu ainda mais o tempo que passam em casa, além de ocupar uma parte do sábado e os domingos quando é possível, ocorrem ensaios extras ou apresentações em outras escolas e até mesmo outros municípios — a agenda no mês de setembro, por exemplo, devido as comemorações do Dia da Independência, foi particularmente agitada com compromissos. Também interferiu nas relações que os adolescentes estabelecem entre si, como veremos na próxima seção deste trabalho.

4.1.Interação no espaço escolar e fora dele

A maneira como os adolescentes interagem entre si conforma o ambiente da sala de aula, a subjetividade de cada um e suas múltiplas identidades, incluindo as identidades de gênero a qual declaram pertencer, trazem impactos significativos à dinâmica de sala de aula. Enquanto pessoas que interagem, estabelecem-se associações entre elas, esses doze alunos se organizam dentro da sala de aula e fora dela, formando grupos que podem ou não interagir entre si, seja de forma espontânea, em que os interesses individuais organizam e potencializam as interações entre eles; seja pela necessidade de cumprir atividades escolares em um outro espectro em que incidem sobre as interações os objetivos estabelecidos pelos professores e que podem, ou não, vir a influenciar as escolhas dos estudantes. Em um movimento no qual ambas escolhas carregam a forma como o sujeito se adequa ao convívio com seus pares e às regras sociais que compõe não somente o espaço da escola, mas a “posição” social que ocupam nesse mesmo espaço.

A isso o sociólogo Georg Simmel denomina sociação:

> A sociação é, portanto, a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados –, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. Esses interesses, sejam eles sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, casuais ou teleológicos, formam a base da sociedade humana. (SIMMEL, 2006, p. 60).

Utilizando-se desse aporte conceitual, Paulo Nogueira analisa a escola e como essas trocas entre os estudantes organizam a própria instituição:

> Nessa lógica há a preservação do caráter integrador do indivíduo através de sua filiação a uma determinada tradição na qual ele se vê acolhido e se reconhece como partícipe. A experiência, nesse sentido, expressa, no âmbito processual constituidor do *Self*, a organização de um Mim capaz de orientar o indivíduo em sua inserção no mundo social e frente ao Outro Generalizado que lhe sinaliza como esse mundo se organiza. Ser aluno e ser professor tem as suas exigências incorporadas por certas rotinas escolares a serem mantidas para que se informe o que são esses indivíduos no espaço recortado da sala de aula, quais as suas funções sociais e como, ao serem realizadas, mantém-se a própria instituição. (NOGUEIRA, 2006, p. 96)

Assim, há as sociações e posicionamentos que a escola espera, enquanto instituição, que ocorram no espaço escolar e há as sociações construídas a partir da interação mantida entre os indivíduos e que não necessariamente se originam na escola, mas se perpetuam a partir dos interesses que orientam a ação, como aquelas determinadas pelas relações de gênero. Os homens costumam associar-se entre si, enquanto as mulheres buscam também associar-se entre si. Ambas essas sociações opõem-se, principalmente, quando os sujeitos se veem atravessados por relações mantidas por estruturas de poder que concedem vantagem a um desses grupos. Mais, especificamente, como temos discutido aqui, os meninos se associam, exercem e desfrutam das estruturas de liberdade e poder que lhes são concedidas. Essa compreensão, como dito anteriormente, não surge necessariamente da escola, mas, muitas vezes, das estruturas de poder criadas nas primeiras articulações sociais da criança, como a família, por exemplo.

Foucault ressalta que,

> Não se deve entender a família, em sua forma contemporânea, como uma estrutura social, econômica e política de aliança que exclua a sexualidade, ou pelo menos a refreie, atenue tanto quanto possível e só retenha dela as funções úteis. Seu papel, ao contrário é o de fixá-la e constituir seu suporte permanente. Ela garante a produção de uma sexualidade não homogênea aos privilégios da aliança, permitindo ao mesmo tempo que os sistemas de aliança sejam atravessados por toda uma nova tática de poder que até então eles ignoravam. A família é o permutador da sexualidade com a aliança, transporta a lei e a dimensão do jurídico para o dispositivo de sexualidade; e a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime da aliança. (FOUCAULT, 2021, p. 118)

Essa aliança surgida na família, a economia da sexualidade que a engendra e seus condicionantes estruturantes são transportadas das relações familiares para as interações sociais para além desse núcleo, o que interfere nas relações e nas formas como conexões são criadas nos demais espaços. Essas relações se estabelecem não apenas enquanto aliança, mas estabelece e reconhece oposições ao estabelecer jogos de poder entre seus

pares. No caso da escola, a construção dos laços de amizade e companheirismo também se estabelecem levando em conta essa política.

O espaço escolar é um espaço de camadas de interações profundas, sejam elas horizontais ou verticais. É incoerente imaginarmos que o único objetivo social dentro da escola é a educação ou a adesão dos estudantes às pautas escolares associadas a aprendizagem e ao bom comportamento. Parte da consolidação das identidades é feito dentro do espaço escolar na direção esperada pela escola em torno ao que se prescreve para o aluno ou na direção contrária a essas variáveis em que os adolescentes se constituem subjetivamente a revelia dessas mesmas expectativas e prescrições.

A construções de relações afetivas — sejam elas de amizade, amorosas ou sexuais —, também se constroem dentro da escola, pois ela configura um espaço de autonomia do adolescente em relação à família. E mesmo que a escola apresente estruturas próprias de poder, com regras escritas e não ditas, as relações de gênero, com suas estruturas de aceitação e negação do outro, atravessam as relações interpessoais e objetivos de cada sujeito.

Assim, era preciso que eu compreendesse como meus alunos relacionavam-se entre si e com os demais colegas de outras turmas. A turma, obviamente, representa um grupo unido que estabelece regras próprias, baseadas em sua subjetividade, além da confluência com as regras sociais da própria escola. Mas dentro da própria sala, há também a formação de grupos independentes, com participações distintas no cotidiano escolar e não necessariamente opostos entre si, mas baseados na segurança e identificação que sentem entre eles. Para analisar essas interações, lancei mão do segundo questionário que me permitiu organizar um sociograma, como proposto por Nogueira (2006, p. 358). Dele foram retiradas as seguintes perguntas:

> 1.De qual matéria você mais gosta e por quê?
>
> 2.O professor dessa matéria que você mais gosta pede uma atividade em grupo para ser feita na sala. Indique três colegas que participariam do grupo com você.
>
> 3.O que você faz durante o recreio.
>
> 4.Indique três colegas de sala com os quais você fica durante o Recreio?
>
> 5.Qual o tipo de música de que você mais gosta?
>
> 6.Você ganhou quatro ingressos para ir a um *show* de seu cantor ou grupo preferido. Indique três pessoas que você convidaria para ir ao show com você.

Esse questionário foi individual, escrito e confidencial e apenas as perguntas de dois a seis foram utilizadas para compor os grupos sociais que se constituíram entre os estudantes participantes dessa pesquisa. Alunos de outas turmas e da fanfarra foram citados durante essa pesquisa, e o aluno que não teve autorização dos pais para a participação nas oficinas, também. Indiquei suas turmas e o lugar em que ocorreu a interação entre os estudantes e criei pseudônimos para garantir sua privacidade e anonimato, assim como fiz com os participantes dessa pesquisa.

Nas questões três e quatro, as respostas foram distintas. Álvaro joga no celular durante o intervalo, e permanece com Miguel, Oscar e Júlio durante o intervalo e na realização das atividades. Júlio também fica no celular, e prefere a companhia de Miguel, Oscar e Álvaro nos trabalhos e no recreio. Oscar corresponde à coesão do grupo, também prefere Miguel, Álvaro e Júlio nas atividades e no recreio. Os três acabam tendo predileção pelo celular e por conviverem, devido ao gosto por jogar *Pokémon*, *Roblox*[6] e outros jogos antigos.

Antônio fica no recreio comendo, afirma se integrar a qualquer grupo que o convide. Suas companhias no intervalo são Washington, do oitavo ano, turma I, Oscar e Álvaro.

Nenhum dos apontados acima cita Mauro como companheiro de atividades e recreio, e este afirmou dormir e comer durante o recreio, ao qual afirma ficar apenas junto a Oscar. Entretanto, nas atividades propostas em sala, prefere juntar-se a Júlio, Oscar e Álvaro.

Hélio joga *Minecraft*[7] no intervalo, e fica com Caio, Paulo e Oliver no recreio e na realização de atividades. Já Oliver prefere jogar bola, mas cita Caio, Paulo e Oliver como seus companheiros de atividades e intervalo. Paulo fica na sala jogando, sendo *FreeFire* sua predileção. Permanece junto a Hélio, Caio e Oliver. Já Caio gosta de comer e jogar no celular. Ele, Paulo e Hélio são companheiros no *FreeFire*, sendo companheiros de recreio e de atividades em sala.

---

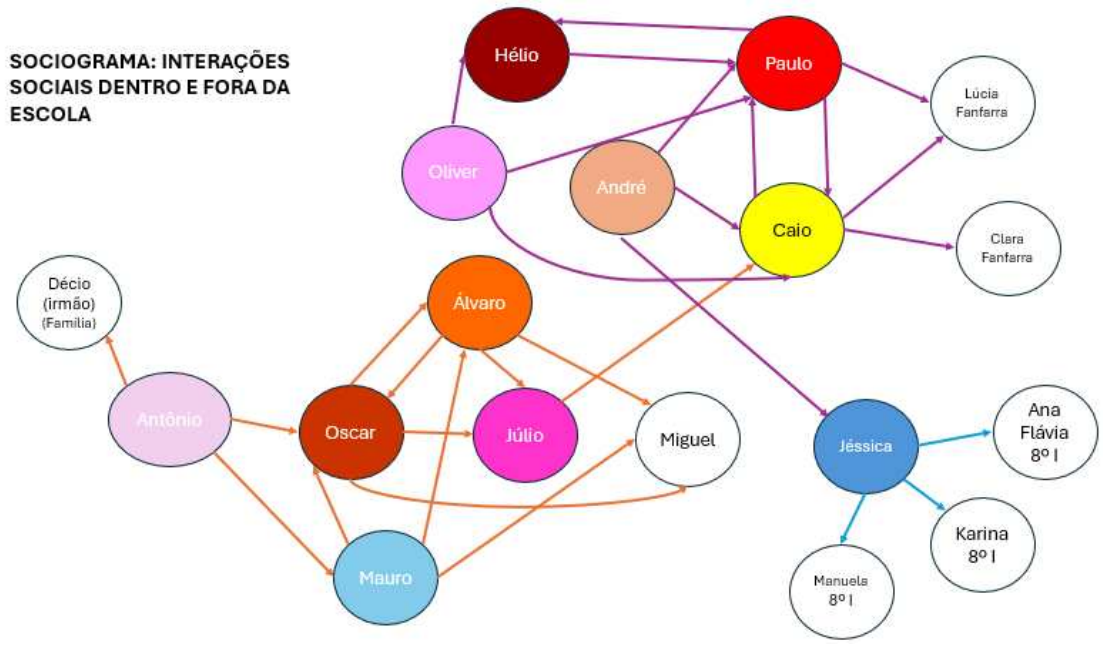
[6] *Roblox* é uma plataforma de simulação que permite criar do zero um mundo virtual e que permite a interação de milhares de jogadores.

[7] Em *Minecraft*, os jogadores exploram um mundo aberto e tridimensional, intencionalmente construído em blocos, podendo descobrir e extrair matérias-primas, ferramentas artesanais, construir estruturas ou terraplenagens e, dependendo do modo de jogo, podem combater inimigos controlados por computador, bem como cooperar ou competir contra outros jogadores no mesmo mundo.

Jéssica, por sua vez, prefere Paulo, Hélio e Caio para a realização das atividades em sala de aula. No recreio, entretanto ela prefere ficar "conversando com minhas amigas de outras salas". Estas são, Ana Flávia, Karina e Manuela, do oitavo ano Integral. Aqui cabe uma breve explicação: como as antigas colegas de classe de Jéssica não estão no nono ano Integral, o espaço que possuem de convivência são apenas os vinte minutos do intervalo. Os estudantes do tempo integral possuem uma hora e meia de intervalo, quando almoçam e descansam. Assim, as meninas mais próximas da sua idade são as estudantes do ano anterior, o oitavo ano Integral.

Com a pergunta número seis, construí um sociograma simplificado. Nele pude observar grupos bem estruturados de associação, alguns extrapolam a sala de aula, mas não necessariamente o espaço escolar. As setas indicam os colegas que foram escolhidos para ir ao show junto a eles. Algumas relações são recíprocas, motivo pelo qual optei pelo uso de duas setas. Alguns estudantes atravessam os núcleos em que estão inseridos e demonstram interação com outros, como se vê na imagem a seguir:

Figura 1: Sociograma das interações dentro e fora da escola



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa

A partir do sociograma, pude perceber que há três grupos distintos, que podem ou não se refletir nas interações em sala de aula. O primeiro grupo tem como atores Álvaro, Oscar, Júlio, Mauro, Antônio e Miguel. E, como disse anteriormente, Miguel não recebeu autorização dos seus responsáveis para a participação nessa pesquisa, mas é citado recorrentemente por seus amigos. Antônio é o único a não ser apontado por

nenhum de seus colegas desse núcleo, seja para trabalhar em grupo ou para “ir a um show” e, apesar de destacar que convidaria Oscar e Mauro, deixa claro que a preferência seria das pessoas de sua família, incluindo seu irmão, que é estudante do sétimo ano Integral. Esse grupo não teria interação nenhuma com o outro caso Júlio não tivesse apontado que Caio está no seu grupo de convidados para o show.

O segundo grupo é formado por Caio, Paulo, Hélio, Oliver e André. André, nesse sentido, é um caso à parte, uma vez que não acompanha a maturidade dos demais colegas, mesmo sendo mais velho. Ele aponta Caio, Paulo e Jéssica, que são três lideranças dentro da sala de aula, como as pessoas que levaria a um show, mas não é escolhido por nenhum dos colegas. Já os demais mantém uma relação próxima entre si. Como disse, a fanfarra tem interferido de forma profunda na vida dos estudantes. Sendo uma atividade mista, que incorpora estudantes da escola e fora dela. Assim, Paulo e Caio apontam Laura como alguém que chamariam para um show. Caio também cita Clara com o mesmo objetivo. Assim, somente André, Caio e Paulo apontaram meninas como companheiras de atividades.

Dentro da composição da sala, homens associam-se a outros homens. Dentro de um espaço de vigília constante, qual seria o significado de associar-se a Jéssica, ou qualquer outra das meninas? E como isso seria lido pelos outros colegas? Será porque as mulheres não são vistas apenas como “sexo oposto”, mas também uma ameaça a própria masculinidade se não são associadas a afetos sexuais ou familiares? Isso ajudaria a explicar não somente o motivo de as amizades entre meninos e meninas serem escassas, mesmo em um grupo tão enxuto.

José Olavarría, em sua análise da construção das identidades masculinas, nos relembra que,

> Este patrón hegemónico de la masculinidad, "norma" y "medida" de la hombría, plantea la paradoja de que los hombres deben someterse a cierta "ortopedia", a un proceso de "hacerse hombres", proceso al que está sometido el varón desde la infancia. "Ser hombre" es algo que se debe lograr, conquistar y merecer. En este contexto, para hacerse "hombre" los varones deben superar ciertas pruebas como: conocer el esfuerzo, la frustración, el dolor, haber conquistado y penetrado mujeres, hacer uso de la fuerza cuando sea necesario, ser aceptados como "hombres" por los otros varones que "ya lo son", y ser reconocidos como "hombres" por las mujeres. Asimismo, son los otros hombres y no las mujeres- los que califican y juzgan la masculinidad del varón. Ellas son su opuesto inferior, aun cuando su desempeño sexual los haga vulnerables a la reprobación de sus parejas. (OLAVARRÍA, 2000, p. 12)

Ao mesmo tempo, o grupo formado por Álvaro, Oscar e Júlio, é um grupo formado por adolescentes que, mesmo durante as oficinas, evitam debater ou se colocar

em situações que exijam a exibição enfática da sua masculinidade: não os observei, em nenhum momento, questionando a masculinidade uns dos outros, seja desqualificando-as em brincadeiras ou tentando evitar que Jéssica tomasse a palavra, como constantemente ocorre entre o segundo grupo. Isso pode explicar o motivo desses dois grupos estarem quase isolados entre si e terem pouca interação na sala de aula. Entretanto, mesmo dentro desse grupo, o único a falar abertamente sobre sentimentos, mesmo que com dificuldades, foi Júlio. E não diante do grupo, mas, pessoalmente, para mim, após uma discussão com seu pai. Expor sentimentos de forma clara ou chorar ainda é um tabu entre os meninos e pode abrir espaço para o questionamento de sua própria masculinidade. Assim me pergunto sobre o quanto esses jogos de afirmação de masculinidade seriam considerados excludentes e danosos para Júlio, Oscar e Álvaro?

A manutenção desses comportamentos pode vir da apropriação pelos adolescentes dos ideais de masculinidade e virilidade. Esse primeiro contato começa em casa, mas mesmo nas famílias materfocais em que a mãe ocupa o centro do núcleo familiar, parece haver a buscar por esse padrão, esteja ele representado em avôs, padrastos ou na figura dolorosa do pai ausente. Daniel Welzer-Lang nos diz que:

> Todos os homens que aceitam os códigos de virilidade têm ou podem ter poder sobre as mulheres (o que ainda deve ser quantificado); alguns entre estes (chefes, Grandes-homens de todos os tipos) têm também poder sobre os homens. É verdadeiramente neste duplo poder que se estruturam as hierarquias masculinas. (WELZER-LANG, 2001, p. 466)

Isso significa que, ao se associarem a outras meninas, à vista de todos, isso possa representar, de certa forma, a perda de sua masculinidade. Ao longo desse pesquisa, à medida em que debatemos as masculinidades e as fragilidades da identidade masculina, veremos que esses adolescentes compreendem o silêncio e a negação de sentimentos como uma espécie de "estoicismo" que fortalece não somente sua masculinidade perante a si mesmos, mas perante àqueles que consideram pares. As disputas estabelecidas por Paulo e Caio, seja pela palavra, nos esportes ou jogos eletrônicos, os alçaram a uma certa centralidade dentro dos grupos que ocupam. Eles representam não somente uma posição de liderança, mas carregam um comportamento a ser copiado pelos demais alunos que compõe seu grupo.

O grupo formado por Jéssica, nesse sentido, afasta-se dos meninos e se centra nas meninas que permanecem ao seu alcance. Entretanto, se entre os meninos isso pode representar uma afirmação de masculinidade, entre as meninas isso pode representar questões de convívio, cuidado e até a afirmação de uma moralidade mais profunda. Se a

posição social das mulheres as coloca em situação de inferioridade em relação aos homens, isso se reflete também nas suas sociações.

Adrienne Rich, ao discutir seu conceito de *continuum lésbico*, traz à tona uma questão que ajuda a compreender a formação das relações entre as mulheres:

> Considerando a possibilidade de que todas as mulheres existam em um continuum lésbico – da criança mamando no seio de sua mãe até a mulher adulta que experimenta sensações orgásticas enquanto sua própria criança está mamando, talvez relembrando o cheiro do leite de sua mãe em seu próprio leite, ou considerando até duas mulheres, tais como Chloe e Olivia, descritas por Virginia Wolf, que dividiam um laboratório, ou, ainda mais, se consideramos até mesmo a mulher que está morrendo aos noventa anos, tocada e amparada por mulheres – podemos nos ver como a mover para dentro e para fora desse continuum, mesmo se não nos identificamos como lésbicas. (RICH, 2010, p. 38)

Quando pensamos as estruturas sociais de trabalho e convívio impostas as mulheres, compreendermos também, como debatemos anteriormente ao falar em trabalho de reprodução social, que os serviços ligados ao cuidado são geralmente delegados às mulheres. Numa sociedade cisheteronormativa patriarcal, em que o homem acaba por exercer domínio sobre a mulher e as implicações, para elas, ao questionar essa posição chega a atingi-las de forma moral. Ao mesmo tempo, o fato de serem postas numa posição inferior aos homens, a ponto de suas ideias e comportamentos serem considerado "emasculantes" pelos homens, então a construção de relações afetivas, de cuidado e confiança, não seria possível sem que houvesse uma relação de dominação, visto que, mesmo nas relações familiares que deveriam ser horizontais (como mãe e filho, por exemplo), existem relações de domínio.

4.2.Jogos de masculinidade, sentimentos e disputa

> Os garotos do nono ano tinham os hormônios à flor da pele. Naquela idade, entre os treze e quinze anos, tudo mudava muito rápido. As transformações do corpo de um rapaz adolescente costumam ser como um tiro no escuro e eles demoram a saber como ficarão no final. Na turma de Wagner, alguns espichavam, outros ganhavam penugem no rosto, outros lutavam contra a acne. A grande maioria ficava mais boboca do que nunca e qualquer fala de duplo sentido poderia gerar horas de provocação. *Homens pretos (não) choram, Stefano Volp.* (VOLP, 2023, p. 131).

Excetuando-se Álvaro, fui professor de todos os outros alunos da turma durante o sexto e o sétimo anos. Eles sempre fizeram parte das turmas de turno integral. Enfrentamos juntos a pandemia e o retorno às aulas, a retomada (difícil) dos estudos, a saída, reprovação, reclassificação e mudanças de colegas. Um período em que eles eram ainda crianças e começavam a adolescer. Já extremamente falantes e irrequietos, mas me pareciam completamente distantes daquilo que esperavam na entrada plena da

adolescência. Com o fim do sétimo ano, deixei de ser seu professor, mas isso não os impediu de tentar frequentar a minha sala de aula nos horários de almoço (que coincidem com a entrada do turno vespertino regular), cobrando-me histórias e filmes. Desde 2019, ano que entrei na escola, não existem mais turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e nem do Ensino Médio que não tenham passado ao menos dois anos me tendo como seu professor.

Entretanto, por mais que mantivéssemos esse contato esporádico, mentiria se dissesse que estava preparado para a mudança que apresentaram quando voltei a ser seu professor no nono ano. Apesar de me referir a eles carinhosamente como "crianças", encontrei adolescentes com a voz e o corpo mudados. Eram todos agora maiores do que eu — não que isso seja difícil, do alto dos meus um metro e sessenta e dois de altura —, alguns já tinham barba completa e espinhas, e os desodorantes, cremes e perfumes carregavam um aroma mais adulto. Apesar de terem de usar uniforme, adotavam estilos próprios. Jéssica gosta de usar preto. Caio pintou de azul as partes brancas do uniforme. Júlio e Paulo passaram a deixar o cabelo crescer. O olhar entediado em relação a algumas aulas ainda permanecia, as vozes que perguntavam eram mais firmes e havia uma postura maior de maturidade, seja para entender o que ocorria em sala de aula ou para fugir disso.

E, em uma turma com onze meninos, esse adolescer, transicionar para a vida adulta, não se afasta das disputas que envolvem as relações de gênero. Entre os dez meninos que fizeram parte deste trabalho, há uma percepção múltipla dos significados que construíram para sua masculinidade e como isso os afetam. Há disputas entre eles, há as percepções que têm dos homens adultos ao seu redor, há a oposição que fazem do mundo em si, carregado de mudanças e há os jogos de poder que são constantes, com sua afirmação/reafirmação de espaço e domínio que, mesmo que pareça imperceptível a eles, existe.

Inicialmente é preciso que relembremos que, mesmo a escola tendo em seu âmago a responsabilidade de abarcar as diferenças, ela ainda é mantenedora (e reprodutora) dos dispositivos histórico-culturais que definem e delimitam a performatividade dentro das relações de gênero. Assim, comportamentos e corpos, sexualidade e relações de gênero, estão em constante vigilância dentro do espaço escolar, seja em posições verticais de poder (professores, funcionários em oposição aos alunos), quanto em posições horizontais de poder (entre os próprios alunos), ao policiarem-se e cobrarem-se acerca do próprio comportamento.

Há, obviamente, a hegemonia de uma postura heteronormativa, cis e masculina. Entretanto, a forma como cada aluno performa sua masculinidade é múltipla, e por isso marcada por disputas e vigilância. Ao mesmo tempo, enquanto alunos de uma escola pública, com situações familiares, sociais e políticas distintas, essas mesmas estruturas de vigilância e poder estão sujeitas à essas vivências. Segundo Foucault:

> Se é verdade que a "sexualidade" é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, deve-se reconhecer que esse dispositivo não funciona simetricamente lá e cá e não produz, portanto, os mesmos efeitos. Logo, é preciso voltar a formulações há muito tempo desacreditadas: deve-se dizer que existe uma sexualidade burguesa, que existem sexualidades de classe. Ou, antes, que a sexualidade é originária e historicamente burguesa e que induz, em seus deslocamentos sucessivos e em suas transposições, efeitos de classe específicos (FOUCAULT, 2021, p. 139).

Mesmo sendo uma turma com número reduzido de alunos, há um grande número deles cuja relação familiar é complexa e se baseia na presença constante da mãe, muitas vezes sendo ela a responsável pelo sustento e estrutura cultural da família. É o caso Antônio, Júlio, Hélio e Oliver, por exemplo. Nessas situações (mas não exclusivamente nelas) o ideário de masculinidade a que são apresentados se choca com a visão de mundo que possuem. Há a construção do significado de "ser homem", mas ao mesmo tempo a percepção de um mundo que se transforma culturalmente e da vivência de suas famílias, enquanto classe trabalhadora em que a mãe assume o papel central.

Acrescento que, mesmo nos casos em que as famílias são compostas por uma estrutura de "pai, mãe e irmãos", a mãe adquire figura central na participação da vida escolar desses adolescentes. Na própria convocação para a reunião em que solicitei às famílias a autorização para a participação nesse projeto, apenas Caio afirmou ser o pai o encarregado da decisão. A mãe de Oscar compareceu, mas condicionou a autorização à concordância do o marido e os demais, mesmo nas famílias em que havia uma presença masculina paterna (pai, avô), as mães assumiram a centralidade da decisão.

Assim, no começo da pesquisa e na realização das oficinas, fui inocente ao acreditar que haveria um escancaramento da imposição da masculinidade e das diferenças de poder nas relações de gênero assim como tive na minha experiência pessoal. Mas isso não se deu. Aparentemente, essas relações de poder/oposição ocorreram de forma mais sutil. Em verdade, houve uma certa pressa em se reafirmar o papel central das mães e uma visão mais ponderada dos pais ou demais homens da família em relação a esses papeis. A figura do pai que ajuda nas tarefas e que respeita as decisões da mãe foram destacadas. Concomitantemente, a figura do pai biológico, distante física e emocionalmente, foi

ganhando espaço, como nos casos de Júlio, por exemplo, que mantém uma relação complicada com o pai.

Com tudo isso quero dizer que há o discurso, há a vivência e há a construção identitária de si mesmo que se chocam nesses adolescentes enquanto amadurecem. Mas, mesmo que haja essa contradição entre o discurso e a realidade, há, na formação desses meninos a construção de uma masculinidade que os marca e determina os conflitos que vivenciam e as disputas que se estabelecem entre eles e entre aqueles que representam a autoridade em suas vivências.

Um exemplo interessante se deu no conselho de classe do primeiro bimestre: algumas professoras começaram a reclamar da postura desrespeitosa dos adolescentes, ao fazerem brincadeiras consideradas inapropriadas e ao responderem negativamente a pedidos de silêncio, atenção e que guardassem os celulares. Foi surpreendente perceber que essa postura se dava somente com as professoras e não com os professores. Como nós, professores, temos o costume de lecionar individualmente, só nos damos conta dessa diferenciação ao nos reunirmos.

Segundo Robert W. Connel,

> Nessa narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e 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 (CONNEL, 1995, p. 190).

Assim, mesmo que professores e professoras possuam uma relação de poder horizontal entre si, os meninos consideraram que os professores deveriam receber maior respeito do que as professoras. E, ao fim, coube ao professor de Ciências, que coincidentemente também é coordenador da turma, resolver essa questão junto a eles. Mas isso também pode se tornar um exemplo de que o papel da escola e dos professores em romper com essas estruturas de poder é insipiente, uma vez que sequer sabíamos dessa articulação antes que se transformasse em conflito.

Ao mesmo tempo, entre eles, há a necessidade constante de afirmação da sua própria virilidade e de sua sexualidade. Também existem as piadas homofóbicas em que se veiculam preconceitos e discriminações, principalmente em relação à ideia de penetração. Com a propagação das gírias pela internet, a expressão mais usada diante dessas piadas é o “lá ele”. Ante esses comentários e piadas, a necessidade de responder imediatamente é constante. Em consequência do trabalho que desenvolvo junto a eles, há

um certo esforço em evitar esse conjunto de expressões e piadas diante de mim, mas elas continuam constantes nos momentos em que não percebem a minha presença, como nas atividades extraclasse ou nos intervalos.

Uma característica que observei bastante é o receio de expor suas frustrações amorosas. Enquanto adolescentes, eles percebem e exercem seus interesses amorosos em relação aos colegas. Um relacionamento malsucedido, ou uma investida rejeitada serve de base para a suspeita de que o outro seja "submisso" à menina pela qual se interessou e, consequentemente, taxado de "gado". Nesse sentido Antônio é considerado extremamente cruel entre os colegas. Segundo eles, ele tornou-se especialista em utilizar seus constrangimentos para questionar sua masculinidade. Os outros o fazem também, mas Antônio parece ser o que mais consegue incomodá-los e desafiá-los nesse sentido. André é o aluno que recorre aos xingamentos de forma mais direta, taxando os colegas de "viado" e "corno", quando dizem algo que compreende ser uma ameaça à masculinidade deles. Para ele, o significado de "ser homem" e "ser mulher" seguem contornos bem delimitados, com barreiras que não devem ser rompidas.

Essas piadas representam o desafio constante à masculinidade, por isso a urgência de uma resposta. Para Henrique Restier, "(…) a virilidade prescreveria uma série de exigências (entendidas como virtuosas) que devem ser continuamente praticadas na busca pela excelência. Um vir a ser contínuo. A virilidade se apresenta como um modelo a ser seguido e desafiado por homens e por mulheres (RESTIER, 2019, p. 23)". Então, se por um lado eles são capazes de compreender o que é machismo, por outro, exercem entre si uma pressão constante. Jon Hopman atenta que,

> El poder de los hombres tiene su costo para ellos mismos. El hombre puede gozar de su poder, pero tambien está restingido em muchos aspectos. A parte de la soledad, la represión de las emociones es una forma de autocontrol para mantener el deseo de control sobre otros; además, estan asociadas a la feminidad rechazada como premisa para la constituición de la masculinidad. Lo peor que pode pasarle a un hombre es mostrar sus emociones, eso es acturar como mujer y tiene una significación mui negativa, un rango parecido a ser maricón, a ser una mina, y sin duda la homofobia dominante tiene sus repercusiones en el mundo militar (HOPMAN, 2001, p. 137).

Essas "repercussões" a que Hopman se refere, iniciam-se desde a infância e prolongam-se, perpetuando-se ao longo do crescimento e vivência escolar da criança e do adolescente. Não sem danos, esses adolescentes já carregam em si a "autodefesa" de ocultar seus sentimentos, sua sexualidade e a forma real como enxergam o mundo. Essas piadas funcionam como ferramenta de vigia e controle entre eles. Ninguém pode escapar das delimitações impostas pela masculinidade.

Entretanto os alunos Álvaro, Oscar e Júlio se mantém distantes. Júlio se sente particularmente incomodado com elas, mas nenhum dos três as repercutem e parece haver entre os demais meninos a ideia de mantê-los fora desse conjunto de piadas. Por estarem ainda na "borda" entre a saída da infância e a entrada da adolescência, cada um deles acaba por compreender de forma distinta essa exigência de se atender a esse padrão performativo.

Por fim, existem as constantes disputas. É consenso, dentro da sala, que Jéssica representa uma liderança. Ela é considerada madura pelos colegas e gosta de assumir as responsabilidades, sendo inclusive uma das responsáveis pela comissão de formatura da sala. Entretanto, entre os meninos, há uma disputa clara pela "liderança" masculina: Caio e Paulo mantém uma relação de amizade e disputa, que ora carrega, em seu âmago, apoio mútuo; ora carrega, ofensas e disputas. Essa situação é recorrente ao longo das aulas, com disputas que vão desde o comportamento até as notas. É comum que se interrompam durante a fala um do outro, o que gera ofensas.

Essas disputas se estendem por outros campos, como o futebol e, principalmente, os videogames. Nesses campos, é comum jogarem juntos, mas também disputarem o destaque nas partidas. Essa busca por liderança não parece ser questionada pelos demais colegas, mas nos poucos momentos de cisão entre eles, há o posicionamento de alguns colegas de um lado ou do outro. Tive o cuidado, ao longo deste trabalho, de não fomentar essa disputa. Mesmo em questões simples, como a venda de rifas para financiar a fanfarra, busquei dividir a minha atenção igualmente entre um e outro. Paulo tem mais dificuldade em alguns conteúdos do que Caio, mas busca constantemente compensar essa dificuldade, Caio por sua vez busca atender às provocações e desafios propostos por Paulo, mas sempre com receio de romper algum limite que o indisponha com a família e com a escola.

A brincadeira, a zoação, o bullying, não representam em si somente um ato de rebeldia ou simples pilhéria. Enquanto estrutura social, representam uma forma de se exercer poder sobre o outro, delimitar espaços, *status* sociais e, no caso das relações de gênero, tornam-se uma forma consistente de exercer controle sobre o outro e manter a vigília sobre comportamentos que escapam às delimitações cisheteronormativas que lhes são cobradas. Portanto, foi preciso que eu compreendesse inicialmente como eles percebiam as relações de gênero, as estruturas de poder e a forma como elas se inter-relacionavam em suas vivências.

Segundo Nogueira (2006),

> As regras sinalizam quais as prerrogativas do sistema o grupo de alunos deve adotar para se adequar às hierarquias estabelecidas e dispostas na relação assimétrica dos papeis sociais e seus respectivos *status*. Já as normas são oriundas da capacidade interpretativa dos atores em dar sentido às regras e vivenciá-las nas interações que os alunos mantêm no interior das formas sociais prescritas. Nesse aspecto, o poder não é apenas um dado da prescrição presente na vigência da regra, mas uma clara resultante das posições subjetivas dos atores sociais que na ação dispõem a lógica da integração sistêmica em uma outra perspectiva e que tem como alvo a integração social na intensificação das interações, como diz DUBET (1996). (NOGUEIRA, 2006, 151).

Enquanto permaneciam em minha aula, as brincadeiras de cunho homofóbico e que buscavam desafiar a masculinidade ou, no caso de Jéssica, inferiorizá-la enquanto mulher, eram raras. Quando ocorriam, eram vistas como um deslize. Imaginava que isso fosse ocorrer, por isso a necessidade de ficar atento à turma nos demais horários da escola e nos diálogos que estabeleciam entre si. A palavra "viado", por exemplo, é usada por eles constantemente para chamarem a uns aos outros, não como controle, mas como utiliza-se palavras como "cara" ou "velho". Mesmo eu tendo explicado todo o sistema homofóbico que envolve essa palavra, ela já não era vista por eles, da forma como usavam, enquanto ofensa. Portanto, ela era evitada na minha aula também, mas era constantemente usada nas demais interações em outros espaços da escola.

As brigas e o bullying advindos dessas brincadeiras são camufladas entre eles, dentro dos espaços em que acreditam não ser observados pelos professores ou onde acreditam ser permitidos, como os contextos de disputa, nos videogames ou nos esportes. E, mais ainda, elas ocorrem justamente entre aqueles que buscam performar de forma mais consistente sua masculinidade, como Caio, Hélio, Paulo e Mauro. Quanto àqueles que não correspondem ao padrão de masculinidade estabelecida entre esse grupo, as brincadeiras ocorrem, mas em outros campos, com teor diverso.

A zoação não é somente verbal, mas envolve o toque, sendo muitas das provocações voltadas para uma falsa intensão de afeto, que precisa ser constantemente rejeitada pelo outro, pois, como vimos nas atividades propostas até aqui, o toque entre os meninos é uma questão delicada e envolve o questionamento de sua masculinidade. O caso mais extremo referiu-se a uma briga entre André e Mauro: o primeiro apresenta alguns dias de inquietação e agitação maior, enquanto o segundo busca manter-se longe da zoação mais intensa entre os colegas e das brincadeiras envolvendo toque. Ao retornar no último horário da manhã, observo que Mauro está ausente ao realizar a chamada. A turma me informou que ele estava na diretoria por ter dado um soco em André. Quando os questionei sobre a motivação, me disseram que, frequentemente, André os toca de uma

maneira inapropriada e mais intensa do que a forma como faz com as meninas. Assim, a reação de Mauro tornou-se violenta ao rechaçá-lo. Posteriormente, o mesmo aconteceria com Hélio, ao ser confrontado por um colega de outra sala, com brincadeiras e comentários ofensivos, ele o atacou mesmo diante de um professor.

Porém, quando a zoação se mantém no campo verbal, o caso mais intenso parece ser o de Antônio. Quando montei o sociograma, pude constatar que ele não foi escolhido para "ir a um show", por nenhum dos colegas. Em suas relações familiares, a figura central de seu relacionamento é seu irmão, pois dividem o tempo escolar, sendo ambos do tempo integral. Também é preciso compreender que, dentre a turma, Antônio é crítico, apresenta boa compreensão e participação nas aulas, mas também é o único aluno obeso, o que costuma gerar brincadeiras constantes, principalmente em relação à rejeição que sofre ao tentar se relacionar com as meninas da escola.

É uma idade delicada para eles, nesse sentido, pois buscam dar vasão à sua sexualidade e, ao longo do ano anterior, quando ainda estavam no oitavo ano, pude observar que ele era sempre estimulado pelos colegas a tentar "ficar" com as meninas do sétimo ano, sendo constantemente rejeitado. A turma não se refere à sua obesidade de forma crítica nas minhas aulas, visto que também sou obeso, mas observei que o fazem quando acreditam estar longe dos olhos e ouvidos dos professores. Em alguns momentos ele chega, em tom de brincadeira, a afirmar que sofre bullying por conta disso. Com o tempo compreendi que ele usa o humor, a ironia e o sarcasmo como ferramenta de defesa em relação a isso.

Por isso, a turma o aponta como o estudante cujas brincadeiras são mais exageradas, sendo ofensivas e os ferindo diretamente. Essas piadas giram em torno de algumas opiniões machistas e especificamente ao fracasso das investidas amorosas dos colegas. Segundo os relatos dos colegas, elas referiam-se quase sempre às demonstrações de afeto nessas investidas e a forma como isso desafiava sua masculinidade. Em conversa com outros professores, foi aventada a possibilidade de ele estar sofrendo bullying, mas, como disse antes, ele fala sobre isso em tom de zombaria e. ao questioná-lo, afirmou apenas que essas brincadeiras eram "normais". Sua dificuldade em expressar emoções ou admitir a construção de lações com os colegas ou familiares quando falamos sobre afetividade, podem ser um indício disso.

Retomando Nogueira, podemos observar que:

> Há um predomínio, nesse sentido, da lógica da subjetivação desses jovens ao modalizarem seu pertencimento a escola em que zoar é uma variável importante na constituição de si e de sua integração a um espaço tão competitivo como a escola. Integração, entretanto, que pressupõe diferenciação e que exige antepor-se, como sujeito, à dimensão prescrita pela lógica sistêmica. Zoar emerge, portanto, como um espaço simbólico, juvenil em afirmar-se como sujeito e faz desse círculo um *lócus* de relativa homogeneidade para as distintas individualidades que desfrutam de um canal direto de participação em uma sociação na qual sua sujeição é expressão de sua individualidade. (NOGUEIRA, 2006, p. 204)

Zoar então torna-se elemento de encaixe nas relações que estabelecem como estudantes, meninos e pertencentes também ao nono ano. Ela é tolerada como algo natural, inerente à sua convivência, mesmo que gere incômodo, mas também tem seus limites pré-estabelecidos que, ao serem ultrapassados, podem ser taxados de bullying, de acordo com o impacto emocional que causa no indivíduo. Entretanto, entre os meninos, admitir a mágoa em relação à zoação e a existência do bullying, também pode representar um sinal de fraqueza. Assim é preciso que haja sempre uma resposta afiada, como na discussão entre Caio, Hélio e Paulo, em uma das oficinas, ou até mesmo que ocorra antes, como a iniciativa de Antônio em iniciar a zoação.

Nogueira continua:

> Zoar torna-se uma estratégia em que se expressam condutas acerca da escola e uma posição subjetiva do ator em afirmar sua identidade de gênero na qual se entrelaçam as perspectivas escolares e a biografia desses indivíduos. Sendo assim, zoar na escola faz parte de um contexto de gênero em que alunos e alunas percebem-se subjetivamente e dimensionam a escola a partir desse contexto. Zoa-se distintivamente entre os gêneros e consigo, conforme se experiencie e se explicite uma performance de gênero. (NOGUEIRA, 2006, p. 207)

Os alunos percebem a zoação, em relação à sua performance de gênero como algo ofensivo, que os coloca diante de uma masculinidade dominadora. Mas, ao mesmo tempo, a não inserção nessas brincadeiras, torna-os marginais ao grupo de meninos e às hierarquias que constroem entre si. Brincar, zoar o outro, saber o momento certo de atingir pontos emocionais delicados, faz parte do defender-se dentro do jogo de masculinidade que estabelecem entre si. Assim, o mesmo aluno que questiona a falta de afetividade paterna, também é o que afirma que a zoar os colegas “é bom”, e muitos não admitem que a masculinidade os atravessa de uma forma negativa, uma vez que performá-la é sinal de sua inclusão no mundo dos homens. Concomitantemente, no espaço escolar, eles se colocam como adolescentes, um grupo nivelado, com relações que acreditam ser igualitárias, em oposição ao que estão de fora como as meninas e mulheres e os homens adultos. Por isso admitir o sofrimento da ausência paterna tem contornos diferentes do controle que estabelecem uns sobre os outros através da zoação.

E, sendo essa zoação algo amparado entre eles, enquanto grupo, também é preciso entender que ela pode funcionar, dentro do espaço escolar, como possibilidade para se afastar qualquer questionamento a possíveis interesses e posturas homoafetivas quando pensam sua sexualidade. Tentar “ficar” com as meninas é uma demonstração de masculinidade, zoar também o é, e oferecer solidariedade ao colega rejeitado também o é. Esses elementos se misturam ao longo da convivência que constroem, em maior ou menor grau. Entretanto, quanto mais as relações se aproximam dos alunos que mais performam masculinidade dentro da sala de aula, como Caio e Paulo, maior é a frequência da zoação.

5. As oficinas

As oficinas, com atividades diversas, propuseram diferentes temáticas: identidade, definição e compreensão de gênero e sexualidade, masculinidade e relações sociais dentro da escola. Algumas das atividades propostas foram baseadas no livro, *Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Género*: *manual de actividades educativas*, do Projecto Acquire/EngenderHealth e Promundo; outras foram sendo criadas no decorrer dos trabalhos, de acordo com temas que percebi mais latentes em sala de aula, principalmente a questão da masculinidade e as disputas dos meninos em torno do protagonismo entre eles, algo que se tornou extremamente presente numa turma com tantos meninos. E, em alguns momentos, propus um tema e deixei que o debate corresse livre, o que trouxe resultados inesperados e até mudanças no enfoque desta pesquisa, em detrimento de seu planejamento inicial.

Enquanto facilitador das oficinas, no contraturno, realizei intervenções baseadas nos conflitos observados com o intuito de provocar o debate, permitindo que os estudantes viessem a se posicionar sobre os temas tratados, expressando suas opiniões em um clima de respeito mútuo. E o uso de oficinas facultaria que eu, como professor, facilitasse o processo educativo, mas, simultaneamente, ao franquear a palavra para os participantes, possibilitasse aos estudantes a condução do processo com mais autonomia, permitindo que o pesquisador registrasse as atividades através de gravação de áudio e vídeo, assim como anotasse observações no diário de campo das falas e interações mantidas por eles no decorrer da oficina.

Não obstante, a oficina serviu também para que, através de perguntas e questionamentos feitos por mim, intervenções fossem realizadas com o intuito de deslocar a fala entre os participantes e, assim, permitir que o debate entre eles ocorresse de maneira mais respeitosa, facilitando o contraditório e a emersão da pluralidade de ideias entre os participantes.

O que me exigiu ser cuidadoso nas oficinas para não interferir nas ideias dos alunos, permitindo-me ouvir e questionar mais do que propor, além de me preparar para não esperar uma resposta previsível ao que era proposto à turma. Foi preciso compreender que alguns questionamentos teriam impacto não somente neles, mas em mim. Gilberto Velho, nesse momento coloca-me diante de algo relevante sobre meu papel enquanto observador participante e interventor em minha própria observação:

> Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder "pôr-se no lugar do outro". Preciso chamar atenção para o fato de que mesmo nas sociedades mais hierarquizadas há momentos, situações ou papéis sociais que permitem a crítica, a relativização ou até o rompimento com a hierarquia (VELHO, 1978, p. 127).

Ou seja, mesmo que atue dentro da escola e seja professor dos adolescentes com os quais interagi ao longo deste trabalho, isso não significa que carrego comigo, de forma pretenciosa, o conhecimento sobre suas ideias, vivências e identidades. Bem como não tive controle de como minhas propostas foram lidas por esses mesmos adolescentes. Assim, busquei ao máximo impedir que meus valores e minha posição de autoridade enquanto professor desrespeitassem os valores e identidades de cada adolescente. A observação ocorreu durante todo o meu convívio com esses estudantes em todos os espaços da escola em que eu e eles estivéssemos presentes; já a proposta de intervenção ocorreu em horário próprio, estipulado, em que foram propostas oficinas com o intuito de permitir a troca de opiniões entre os estudantes e que proporcionasse a eles repensarem os conflitos e discursos que carregam, contrapondo-os através de diferentes abordagens e manifestações.

A primeira oficina, ligada ao conceito de identidade, teve o intuito de compreender, junto aos adolescentes, que as relações de gênero se baseiam em identidades, mas que todas as identidades são construídas historicamente e múltiplas. Assim, buscamos desmistificar uma pretensa naturalidade dessas identidades e abrimos espaço para questionar atitudes e costumes que pareceriam imutáveis aos nossos olhos. Compreender também as identidades que os docentes carregam, também serviu de ferramenta para entender seu cotidiano e a forma como compreendem o mundo.

As oficinas seguintes, ligadas à definição e as relações de gênero, buscaram conceituar gênero junto a eles, mas não de uma forma definitiva ou determinista e serviram para trazer questões como domínio, objetificação e preconceitos. Para elas utilizei tanto debates quanto ferramentas que já utilizam em seu cotidiano, como histórias em quadrinhos e o Instagram. Nesse sentido, uma oficina não foi suficiente, por isso utilizei três, que serão detalhadas adiante.

A questão da masculinidade surgiu quando começaram a confundir gênero e sexualidade. O plano inicial foi abrir discussões sobre sexualidade, em que poderiam fazer perguntas de forma livre, momento que esperaram com grande empolgação. Mas para minha surpresa, o debate acabou girando em torno de questões como afeto e masculinidade, direcionando a pesquisa por esse caminho e me colocando diante das vivências familiares e afetivas dos estudantes. Isso motivou uma nova oficina focada em debater somente a masculinidade e seus significados entre eles.

5.1.Oficina: o que é identidade

Antes de discutirmos o conceito de gênero, decidi me aprofundar junto aos adolescentes sobre o significado de identidade. Não sendo uma definição fácil, percebi que, se quisesse debater com eles a construção de estruturas sociais, deveria primeiro apresentar a eles as identidades enquanto construções sócio-históricas. Há aí uma armadilha que Tomaz Tadeu Silva já aponta: a chance de definir "identidade" como "simplesmente aquilo que se é", engessando-a, prendendo-a na falsa crença da sua imutabilidade. Ao mesmo tempo, colocar a definição de identidade nessa posição também nos coloca diante do risco de transformá-la em uma posição a ser defendida, um espaço a não ser invadido, quando em verdade "identidade e diferença estão em uma relação de dependência".

E SILVA complementa:

> Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2023, p. 76).

As identidades encontram-se atravessadas pelos discursivos que interpelam o sujeito e engendram posições subjetivas que se constituem na interação entres os indivíduos. Há então a formação de uma identidade a partir de posicionamentos nos quais as relações especulares entre o "eu" e o "outro" indicarão pertencimentos e não-pertencimentos de toda a ordem a configurar presenças e ausências do que permitem o indivíduo vir a reconhecer dizer de si. Um interjogo relacional no qual, perante aqueles que classifico como iguais e em oposição àqueles (ou àquilo) que me diferenciam, é que

se assoma a identidade como um coágulo instável que me definem não apenas pelo que "sou", mas também pelo que "não sou".

As identidades são construídas através de relações sociais e culturais e marcadas pelas diferenças entre os indivíduos, mas também pelas relações de sociação que estabelecem. Como uma criação linguística, essas identidades carregam relações de significado em que são definidas "pelo que é", mas também por tudo "o que não é". Ao constituir-se uma identidade, constitui-se também a ideia de pertencimento e não pertencimento. Silva, nesse sentido, recorre a Saussurre:

> De acordo com Saussure, os elementos - os signos - que constituem uma língua não têm qualquer valor absoluto, não fazem sentido se considerados isoladamente. Se consideramos apenas o aspecto material de um signo, seu aspecto gráfico ou fonético (o sinal gráfico "vaca", por exemplo, ou seu equivalente fonético), não há nele nada intrínseco que remeta àquela coisa que reconhecemos como sendo uma vaca- ele poderia, de forma igualmente arbitrária, remeter a um outro objeto como, por exemplo, uma faca. Ele só adquire valor- ou sentido- numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele. O mesmo ocorre se consideramos o significado que constitui um determinado signo, isto é, se consideramos seu aspecto conceitual (SILVA, 2023, p. 77).

Ao mesmo tempo, Hall afirma que:

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto de marcação da diferença e exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2023, p. 110).

É importante então que compreendamos que o discurso que compõe às identidades é uma construção discursiva no qual perpassa características históricas e sociais, mas também políticas que marcam e sustentam as diferenças. Assim, há no posicionamento que define as identidades e na sua própria estrutura de poder, intencionalidades que visam atender aos grupos que se valem delas, seja para a manutenção das relações de poder, seja para a ruptura dessas mesmas relações. Segundo Kathryn Woodward, "Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído" (WOODWARD, 2023, p. 19). E mais, "A identidade está vinculada *também* a condições *sociais e materiais*. Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais (WOODWARD, 2023, p. 14).

Woodward utiliza como ponto de partida para sua discussão sobre as identidades o conflito entre sérvios e croatas. E em determinado momento ela afirma: “As mulheres são significantes de uma identidade masculina partilhada, mas agora fragmentada e reconstruída, formando identidades nacionais distintas, opostas” (WOODWARD, 2023, p. 10). Ou seja, enquanto os homens se reconhecem e se constituem por identificação com as posições privilegiadas disponibilizada a eles pelo patriarcado, as mulheres se veem subordinadas a essa dinâmica em que o feminino se entrelaça às posições assimétricas investidas pelo sexismo e machismo. E, em se tratando de uma guerra, em que o contexto nacional ganha relevância, homens e mulheres são atingidas por essas disputas que reincidem sobre seus corpos e afetam diretamente a maneira como ambos vivenciam a guerra.

Entretanto, Woodward, ressalta que se “as identidades nacionais produzidas são masculinas” (WOOWARD, 2023, p. 10), mesmo com os sinais antagônicos advindos da guerra que os tornam inimigos sérvios versus croatas, ao mesmo tempo, a posição que as mulheres sérvias e croatas ocupam nas duas nações é a mesma, posto que se tornam expressão do patriarcado em sua versão bélica.

As identidades de gênero se chocam, e a masculinidade estabelece e mantém suas relações de poder a partir de alguns pontos fixos, sejam eles sociais ou biológicos. Ou seja, o mesmo determinismo que Silva aponta como perigoso é também ferramenta de manutenção de poder. No caso das identidades de gênero, ou de identidades que envolvem a racialização (como os casos que envolvem as relações de dominação dos brancos europeus sobre os demais povos) a biologia, além da história, é utilizada também como base determinista para a manutenção das estruturas de poder.

Ao se trabalhar com a disciplina de História, a todo momento confrontamos a construção dessas identidades, mas nem sempre é natural a compreensão de que rupturas e permanências influenciam na nossa própria constituição identitária. Por isso, torna-se igualmente perigoso o conceito de uma história cíclica. A ideia de uma identidade como uma posição a ser defendida e a visão do “outro” não somente enquanto “aquele que não sou”, mas também “aquele que *não* quero ser” também dificulta a desconstrução de relações de poder específicas. Até mesmo a religião torna-se ponto de confronto.

Enfim, se uma das intenções desse trabalho é compreender os conflitos presentes nas sociações que perpassam as relações de gênero e poder dentro da escola e, ao mesmo tempo, questionar a forma como essas relações se constituem, seria impossível fazê-lo

sem que o conceito de identidade e as possibilidades de repensar as identidades, se fizesse presente na formação desses adolescentes.

Mas, como explicar algo tão complexo a adolescentes de quatorze anos? É de se esperar que a visão deles sobre a definição de identidade caminhe realmente para o positivo, o imutável, e que a diferença, que representa "aquilo que não sou", seja afastado das suas ideias. Portanto, a elaboração dessa oficina, apensar de simples, parte da ideia de definir primeiro "quem eu sou" para depois se pensar no "outro", "aquele que não sou".

Mas antes de iniciar o relato sobre a oficina é preciso que explique a situação em que encontrei a sala de aula e como isso colaborou para a percepção de conflitos que ocorreram dentro dela:

Na semana anterior, houve o fechamento das notas, e com ela a necessidade de se apontar possíveis problemas na turma. Por ser uma turma pequena, geralmente ela é considerada tranquila, mas nesse conselho de classe foi apontado por algumas professoras que um grupo de meninos estava agindo de forma infantil e fazendo brincadeiras desrespeitosas. Os três apontados eram Hélio, Paulo e Caio. O professor de biologia, coordenador da turma, se comprometeu a conversar com os três quando houvesse oportunidade para isso, e tal se deu durante o sábado de reposição de greve. Como vim a saber no fim da oficina, Caio não teria assumido a responsabilidade por também participar das brincadeiras. Segundo Hélio, "Caio é comédia". Isso acirrou os ânimos entre Caio, Paulo e Hélio, culminando em ofensas, hora em tom de brincadeira, hora beirando um conflito maior.

Vale ressaltar, aqui, que o pai de Caio é policial penal, uma profissão que exige disciplina. Mesma disciplina e respeito extremos que ele exige que Caio tenha em relação aos professores. Assim, mesmo que se envolva em brincadeiras, há um cuidado grande em manter as notas na média e evitar conflitos que reflitam em alguma reunião com os pais. Já Paulo não se mostra tão afeito à disciplina e às notas, sendo irrequieto e provocativo durante todas as aulas. Hélio, por sua vez é um aluno relativamente quieto nas aulas, mas passa boa parte do tempo jogando no celular, escondido ou à vista, dependendo da pré-disposição do professor em questioná-lo. Como os três agiram em unidade nas brincadeiras, o recuo de Caio pode ter sido considerado pelos amigos uma espécie de traição.

Como já citado anteriormente, a rivalidade entre Caio e Paulo já era latente, mas se mantinha no campo das brincadeiras e pequenas ofensas. Nenhuma delas era racial, mas muitas apontavam machismo e homofobia com expressões como “gado” e “viado”. Nesse dia, num determinado momento, inclusive, Paulo disse: “Esses tatames estão cheirando saco”, ao que Caio respondeu: “Você está cheirando?”. Mas o possível afastamento entre os três, a partir da postura do Caio deixou a situação tensa. Caio permaneceu sério durante toda a aula, Hélio lançou piadas a todo momento, às quais Caio respondia com rispidez, mandando que ficasse quieto e “calasse a boca”. Já Paulo, mais direto, se sentou ao lado de Jéssica, que foi escolhida como aluna destaque, e começou a provocá-la, ao que ela respondeu com pedidos para que ele ficasse quieto e com alguns tapas falsos e ameaças de surra. As ofensas só se direcionaram ao Caio quando, durante a parte final da oficina, os três rapazes ficaram frente à frente no círculo. Nesse momento houve ofensas que fugiram ao meu controle e tive de elevar a voz.

É importante que se compreenda que, dentro de sua masculinidade, não permanecer ao lado dos companheiros pode representar uma ruptura séria nas relações. O reconhecimento ou não do erro, o distanciamento ou não dos colegas, interfere nas relações que se estabelecem entre eles. Quando Hélio diz que “Caio é comédia”, significa que ele não honrou o compromisso de defender sua posição e a dos colegas em sala de aula. Por isso a necessidade do Caio de responder à altura. E esse contexto de disputa foi evidenciado durante os dois horários em que ocorreram a disciplina.

A oficina demorou a começar, pois muitos chegaram atrasados, por isso não fui capaz de concluir em um horário só, deixando a parte de debate e compartilhamento para a segunda aula que possuía no dia. Dentre os alunos que participam da pesquisa, somente Júlio e André não estiveram presentes.

A metáfora que usei para explicar à turma sobre identidade foi associá-la a uma mochila. Disse a eles que, desde que nasceram, utilizam essa mochila, e que ela tem suas identidades, que seriam culturas compartilhadas que ajudavam a definir quem eles eram. Eles tiveram dificuldade para entender o conceito. Mesmo assim, não me aprofundei demais na explicação, esperando que as próprias respostas deles me ajudassem a explicar melhor o conceito de identidade. Assim sendo, pedi que buscassem quais identidades possuíam e as anotassem no papel que representaria a mochila deles. E assim o fizeram.

Oscar me pediu se poderia representar em desenho, e o fez utilizando desenhos de *Pokémon*, cujo jogo o deixou inquieto todo o dia por não conseguir derrotar um

inimigo. Os demais responderam com palavras. Jéssica me pediu os marca-textos emprestado para decorar, e Paulo, querendo imitá-la (ou provocá-la), também os pegou. Em determinado momento, meu marca-texto laranja passou voando e atingiu o quadro, pois Hélio o havia pedido e a maneira mais rápida que Paulo encontrou para entregar-lhe foi jogando. Ao fim, os dois únicos coloridos e decorados foram o de Oscar e Jéssica. Não era uma exigência, mas achei interessante comentar.

No segundo horário, sentamo-nos em círculo e fizemos a leitura. Pedi que todos se sentassem em círculo. Permaneci na minha mesa, pois ficam curiosos em ler o que anoto no meu caderno de registro. As respostas foram interessantes pois muitos confundiram qualidades com identidade. Mas, como disse, esse conceito é difícil para eles e, mesmo que tenham disciplinas como Educação para a cidadania e Projeto de vida, a ideia de identidade não é trabalhada com eles.

- Paulo, o primeiro a falar, se definiu como honesto, estudante, *gamer*[8] *instaplayer* (dentro da comunidade *gamer* de *Free Fire*, seria um jogador de velocidade e certeiro) e católico.
- Oscar se definiu como estudante, desenhista e filho.
- Oliver se descreveu como cristão católico, futebolista ("gosto de jogar bola") e *gamer*.
- Hélio se descreveu como *gamer*, aluno, cinéfilo ("gosto de ver séries e filmes") e futebolista.
- Jéssica se descreveu como sincera, estudante, acolhedora, cristã e bem-humorada.
- Álvaro se descreveu como técnico de informática e *gamer*.
- Caio se descreveu como *gamer*, brincalhão, inteligente, leal e amigo.
- Antônio se descreveu como estudante, pai de pet, amigo, sobrinho e primo.
- Mauro se descreveu como *gamer*, aluno, "bobo" (brincalhão), amigo, quieto, inteligente.

A identidade de estudante surgiu entre eles como um dos exemplos que citei inicialmente, mas as identidades familiares e religiosa surgiram espontaneamente. Ao

[8] *Gamer* é como se denominam os jovens que participam de jogos interativos, seja videogames, jogos de RPG de mesa, jogos de cartas baseados e que costuma jogar por longos períodos de tempo.

mesmo tempo há uma grande profusão de gostos, qualidades e identidades. Mas como o objetivo dessa conversa é apontar identificação e diferença, optei por não explorar isso de forma aprofundada agora, retomando o tema na oficina de gênero. Mas vale ressaltar que algumas dessas identidades estão ligadas aos marcadores de gênero que performam dentro da escola, aos pactos de associação e rivalidade que estabelecem, dentro dos jogos de masculinidade.

Gostaria de debater a identidade "*gamer*" bastante recorrente entre eles. Desde a democratização do acesso a celulares e o surgimento de *Free Fire* e outros jogos mobile, as partidas online tornaram-se parte das atividades de recreação dos estudantes. Esses jogos envolvem uma cultura própria, uma linguagem própria, e podem ser espaços interessantes de disputa e rivalidade não somente entre os jovens. Atualmente, os Esports (Eletronic Sports) movimentam uma quantidade exorbitante de dinheiro em campeonatos e suas respectivas transmissões, e muitos adolescentes têm por sonho e objetivo se tornarem *proplayers*.

Na escola, principalmente nas turmas de tempo integral, há tempo livre após o almoço e o acesso à computadores e celulares. Entretanto, sendo uma que gosta de jogar, é comum surpreendê-los jogando dentro da sala de aula, (acreditando estar) escondidos. Essa identidade é associada principalmente à masculinidade, e isso tem se apresentado como um problema na comunidade *gamer*, uma vez que muitas meninas se tornam alvo de comportamentos tóxicos por parte de outros jogadores.

Nesse sentido, destaco que Jéssica é uma das poucas a não se definir como *gamer*, mas em alguns momentos a vi jogando nos computadores da biblioteca, sendo sua preferência jogos de maquiagem e estilismo. O uso do celular por ela é uma constante, mas sua preferência é por ouvir música, não sendo incomum ouvi-la cantar durante a realização de algumas atividades. Essa diferenciação entre preferências me colocou diante de uma situação um tanto quanto desconcertante: num determinado momento da oficina, durante a fala do Álvaro sobre jogos, ela questionou a diferença entre Hardware e Software, momento em que foi hostilizada por ele, que a taxou de "burra". Nesse momento, antes que precisasse intervir, Paulo, Caio e Hélio o questionaram, não de forma agressiva, mas apontando sua agressividade na fala em relação à colega.

Já os meninos, dentre o uso do celular e os jogos, preferem *Pokémon*, pois é um jogo em que realizam campeonatos informais com outras turmas, e *Free Fire*, que é um jogo de tiro ao estilo *Battle Royale*, em que o último a permanecer vivo (ou o time que

permanecer vivo) vence. Mas também jogam *Roblox*, plataforma de minigames e *Among Us*[9], jogo no qual um dos jogadores, randomicamente, é escolhido para ser o assassino, enquanto busca enganar os outros. Esses jogos costumam ser ranqueados por habilidade, o que traz *status* dentro da comunidade. Uma das minhas ameaças para eles é que, caso me desrespeitem, apagarei as contas dos jogos, o que os faria recomeçar seus rankings O professor de biologia usa uma ameaça parecida: afirma que tomará os celulares, entrará nos jogos e perderá de propósito. São ameaças não concretizadas, obviamente, mas que trazem uma possibilidade assustadora entre eles.

Em determinado momento, durante o debate, Caio, Horário e Paulo começaram a jogar *Free Fire* entre si, uns contra os outros, proferindo ofensas a cada jogada entre eles. Pedi para que parassem, depois de um tempo, mas percebi que as rivalidades que se estabelecem em sala de aula também são levadas para dentro do jogo, num acirramento das disputas que ocorreram entre eles. E pareceu natural que resolvessem entre si essas disputas dessa forma. Quando solicitei que guardassem os celulares (o que ocasionaria o fim da partida e um prejuízo ao ranking) se mostraram inquietos e passaram a se focar mais nas ofensas presenciais. Vale lembrar que existe *chat* escrito dentro do jogo, portanto não sei o que diziam entre si enquanto jogavam.

Outra identidade relevante que trouxeram foi a identidade religiosa. Alguns alunos se definiram como católicos (Paulo pediu para acrescentar posteriormente “Sou católico, temente a Deus). Jéssica se declarou evangélica e Álvaro, posteriormente, como espírita kardecista. Mas nenhum deles se aprofundou nessa identidade ou lança mão dela em nenhum momento da sala de aula. Há um certo respeito entre eles, pautado pelas relações de amizade que estabeleceram entre si.

A partir desse momento, fiz alguns questionamentos para eles. Perguntei como eles compreendiam quem era diferente deles, ou seja, quem não compartilhava as mesmas identidades que eles. Usei como exemplo alunos de outras escolas e perguntei se eles eram estudantes como eles ou se havia diferenças.

Caio respondeu que havia diferenças, denotando que haveria rivalidade entre eles. Questionei se essas diferenças se davam entre eles e a turma do nono ano regular, ao

[9] *Among Us* é um jogo eletrônico *online* que se passa em um cenário cujo tema é espacial. Cada jogador pode desempenhar o papel de tripulantes ou de impostor. O objetivo dos tripulantes é identificar os impostores e/ou completar as tarefas contidas em um mapa, enquanto o objetivo dos impostores é eliminar os tripulantes.

que Jéssica argumentou que “nós (a turma) andamos com todo mundo”. Assim, poderia haver rivalidade com outras escolas, mas não entre eles, enquanto turmas. Mas Jéssica deu a entender que acharia difícil conviver com aqueles que não compartilham as mesmas identidades. Perguntei o motivo e ela disse: “Nossa! É pergunta demais!”. Com isso Antônio disse que “O que você não conhece é uma ameaça”.

A partir desse momento perguntei a eles se, através do outro, não seríamos capazes de ver a nós mesmos. Ao pensar sobre isso, Caio respondeu que “Às vezes”. Antônio balançou a cabeça e os demais concordaram. Então trouxe mais uma pergunta para eles: Será que todas as identidades sempre existiram? Será que foi sempre dessa forma?

Nesse sentido, principalmente pensando a ideia de uma identidade *gamer*, e a identidade de estudante, propus que pensassem essas mesmas identidades de acordo com seus pais. Vale ressaltar que tenho a mesma idade dos pais da maioria deles, sendo divertido ver a imagem que constroem da escola da época de seus pais como um lugar em que os estudantes apanhavam muito e que era muito distante de casa. Quanto à ideia de uma identidade *gamer*, o distanciamento que eles enxergam entre os adultos e as tecnologias que conhecem parece quase intransponível.

Esse comparativo permitiu que a turma começasse a compreender que identidades são construídas social e historicamente e que, portanto, podem ser questionadas. Nas próximas oficinas, meu objetivo foi trabalhar justamente relações de poder e relações de gênero. Mesmo que o conceito de identidade não tenha sido plenamente consolidado, ele pôde ser utilizado para o entendimento de que as relações de gênero que estabelecemos também são uma identidade, passível de transformação e questionamento.

5.2.Oficina: diferenciando gênero e sexo

Se parece a mim difícil uma definição de gênero, para as crianças, talvez, pensar gênero como performance, como proposto por Judith Butler, pode ser mais complexo ainda. Desde o nascimento, suas identidades de gênero são determinadas, demarcadas, ensinadas e preservadas, seja pelas famílias, seja pela escola. Venho de uma época em que esses marcadores de gênero na escola eram ainda mais incisivos visto que, aos sete anos, quando iniciei o Ensino Fundamental, os meninos vinham à frente das meninas na lista de chamada, os uniformes ainda eram compostos por calça social e camisa social

branca para os meninos e camisa social branca para as meninas e saia pouco abaixo do joelho para as meninas. Os meninos eram desestimulados a utilizar cabelos longos; e as meninas de cabelo crespo recebiam sugestões nada sutis de que os alisassem.

Hoje, os uniformes não carregam tais marcadores, mas as regras de vestimenta permanecem. Oficialmente, um estudante não pode ser impedido de assistir às aulas sem uniforme, e suas roupas não podem ser questionadas, à não ser que representem uma ameaça a sua integridade física e moral ou algum tipo de atentado ao pudor. Mesmo assim, o regimento escolar, que deve ser debatido e aprovado pelo colegiado, carrega regras rígidas de vestimenta que variam de acordo com a escola, mas costumam seguir uma certa padronização como, por exemplo, bonés são um problema em todas as escolas.

Na escola onde realizo a pesquisa, as meninas são proibidas de utilizar calças rasgadas e as *leggings* são desestimuladas. Mas a maquiagem permanece comum entre elas e os cabelos são mais livres, além de acessórios diversos. Os lenços e turbantes são vistos como uma característica cultural e aceitos em determinadas situações especiais, mas não é o caso de usá-los na sala de aula. Os shorts para os meninos não devem ser curtos, mas há uma tolerância maior em relação a isso. A justificativa é a maior predisposição deles para os esportes, mas me pergunto se essas regras para os meninos seriam apenas para simular alguma espécie de paridade. Isso evidencia que, mesmo na construção do regimento da escola, as relações de gênero são hierarquizadas, baseadas em privilégios masculinos. A percepção disso depende, dentre os adolescentes, da compreensão dos estudantes de que gênero se trata de performance.

Inicialmente, era preciso que eu estabelecesse um ponto de partida para eles. Em nossos primeiros debates, havia delimitado que gênero era estabelecido por relações, e que a identidade do outro, ajudava a "definir minha própria identidade". Assim eles começaram a compreender que identidades são construídas historicamente, e, portanto, podem ser questionadas. Porém, quando se trata de diferenciar gênero e sexo, isso se torna confuso, pois a associação de gênero com a biologia é um argumento social forte, reproduzido nos espaços que ocupam e pela escola, que se evidencia reiteradamente em um discurso persuasivo no controle dos corpos e dos comportamentos. Ao mesmo tempo, as religiões cristãs, outro discurso bastante eficaz nessa inculcação de gênero, nunca é colocada no espaço do mitológico, mas elevado à categoria de verdade, e são raras as religiões que enxergam as relações de gênero como passíveis de transformação. Dissociar gênero da biologia e da religião é difícil mesmo quando estudamos isso a fundo, pois

ressignificar nossas identidades é algo complexo e ainda vivemos um país onde as doutrinas religiosas carregam grande peso e possuem grande adesão.

Para a oficina, a atividade realizada foi simples: o Jogo do Gênero, do livro *Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Género*: *manual de actividades educativas*. Esse jogo consiste em uma tabela com uma série de situações em que devemos dizer se se referem a sexo ou a gênero. Reproduzo a tabela abaixo:

Tabela 1: Jogo do gênero

Jogo do Género:

Identifique se as afirmações abaixo se referem a género ou a sexo.

Género	Sexo	
		1. Mulheres dão à luz bebés, homens não.
		2. Meninas devem ser delicadas, meninos devem ser durões.
		3. Em todo o mundo, as mulheres jovens e adultas são quem assume o cuidado daqueles com doenças relacionadas à SIDA em mais de dois terços das famílias
		4. Mulheres podem amamentar bebés, homens podem alimentá-los através do biberão.
		5. Muitas mulheres não tomam decisões com liberdade, especialmente as que dizem respeito à sexualidade e as relações do casal
		6. A voz dos homens muda com a puberdade, a das mulheres não.
		7. Quatro quintos de todos os usuários de drogas injectáveis do mundo são homens.
		8. As mulheres recebem menos que os homens para realizarem o mesmo trabalho.

Fonte: Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Género, 2025, p. 67

O manual também traz as seguintes definições de sexo e gênero:

> • Sexo refere-se a atributos psicológicos que identificam uma pessoa como feminina ou masculina;
>
> • Género refere-se às ideias e expectativas amplamente compartilhadas que dizem respeito aos homens e às mulheres. Dentre elas, ideias sobre características e capacidades tipicamente femininas ou masculinas e expectativas compartilhadas sobre como mulheres e homens devem comportar-se em diferentes situações. (Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Género, 2025, p. 65)

Foram lidas essas definições para a turma. A definição de Sexo baseia-se em "atributos psicológicos", não físicos, o que mostra uma certa contradição no questionário aplicado durante a atividade, visto que ele atrela sexo a características biológicas, mesmo considerando outras possibilidades de se pensar a masculinidade e o gênero a partir do manual. Essa foi um questionamento que também trouxe comigo ao final da leitura de *Problemas de Gênero*, se gênero e sexo são discursivos, qual o significado da materialidade? Digo, algumas crianças nascem com um pênis, outras com uma vagina, isso é óbvio, é material, palpável. Então não seriam os órgãos sexuais e as características

corporais o ponto de início da diferenciação entre os sexos e das relações de gênero? A busca por uma origem dessas estruturas de poder não poderia simplesmente partir daí?

As respostas para esse questionamento são dadas pela própria Butler em *Corpos que importam: Os limites discursivos do "sexo"*. Ela inicia o livro buscando responder justamente aos questionamentos que trouxe ao pensar gênero e sexo.

> Consideremos primeiramente que a diferença sexual é muitas vezes invocada como uma questão de diferenças materiais. Entretanto, a diferença sexual é sempre uma função de diferenças materiais que são, de alguma forma, marcadas e formadas por práticas discursivas. Ao mesmo tempo, alegar que diferenças sexuais são indissociáveis das demarcações discursivas não é o mesmo que afirmar que o discurso produz a diferença sexual. A categoria "sexo" é, desde o início, normativa; é o que Foucault chamou de "ideal regulatório. Nesse sentido, então, "sexo" não só funciona como norma, mas também é parte regulatória que produz os corpos que governa, ou seja, cuja força regulatória é evidenciada como um tipo de poder produtivo, um poder de produzir – demarcar, circular, diferenciar – os corpos que controla. (BUTLER, 2019, p.15)

Assim, não se nega que exista uma diferenciação material/genética entre os corpos, mas a forma como se delimita essa diferenciação e as relações de poder estabelecidas a partir dela são, sim, discursivas. Dizer então que sexo e gênero são performativos e delimitam-se de forma discursiva, não é negar a materialidade, mas admitir que sua significação se dá de forma discursiva. Numa oficina como essa, em que buscamos definir a diferença entre gênero e sexo, seria loucura de minha parte desconhecer esse pressuposto junto aos adolescentes, por isso, mesmo que a atividade pressuponha que o sexo corresponda a "atributos psicológicos", a ideia de que é uma definição material é mais fácil de ser assimilada por eles.

Foi uma atividade simples. Todos acertaram as definições. Tivemos dificuldade em saber o que era um "biberão" e descobrimos que significa mamadeira. A questão cinco gerou dúvidas, pois falava de sexualidade. Aproveitei o momento para explicar a eles a diferença entre sexo e sexualidade. Mantive a definição de sexo apresentada pelo manual, mas expliquei que sexualidade se referia aos afetos, desejo e atração que sentia e que essa se desenvolvia à medida que entravam na puberdade e atingiam a fase adulta. Expliquei também que a homossexualidade se referia à sexualidade, o que motivou mais perguntas. Foi a primeira vez que expliquei a eles a diferença entre um homem e uma mulher "cis" e "trans". Caio nesse momento explicou que sua irmã é lésbica, e a namorada dela é bem aceita pela família, apesar de haver estranhamento. A ideia de gênero em oposição à sexualidade suscitou mais dúvidas do que a diferenciação entre sexo e gênero. Para eles, um homem ou mulher homossexuais não corresponderiam diretamente à suas identidades

de gênero. O exemplo que Caio trazia de casa, nesse sentido, tornou palpável essa compreensão, uma vez que sua irmã não deixou de identificar a si mesma como mulher, nem sua namorada.

A pergunta que fala sobre as mulheres serem “delicadas” e os homens “durões”, fez com que os meninos levantassem uma questão referente a Jéssica: por que ela gritava para se fazer ouvir? Ela disse que “gritava mesmo”, e eu perguntei se não seria porque eles a interrompiam sempre. A justificativa deles foi de que ela seria “mandona”. Entretanto, os que concorrem diretamente com ela são sempre Paulo e Caio. Paulo se dedica especialmente em alguns momentos a provocar Jéssica, faz “pirraça”, desistindo de falar se ela o interromper ou tomar a frente na conversa.

Também falamos sobre a puberdade, e a forma como seus corpos mudam. A questão da voz foi um fator interessante. Paulo disse que era “mó paia”, quando ligavam para sua casa e o confundiam com sua mãe. Os pelos corporais também se mostraram um problema. Alguns já tem uma leve barba, como Caio e Júlio, que a raspam de vez em quando. Isso é um dos sinais de maturidade. Paulo ainda não tem pelos corporais muito intensos, mas quer ter cabelos no peito.

Butler, nesse sentido, nos traz algo interessante:

> A distinção sexo/gênero e a própria categoria sexual parecem pressupor uma generalização do “corpo” que preexiste à aquisição de seu significado sexuado. Amiúde esse “corpo” parece ser um meio passivo, que é significado por uma inscrição a partir de uma fonte cultural representada como “externa” em relação a ele. Contudo, quando “o corpo” é apresentado como passivo e anterior ao discurso, qualquer teoria do corpo culturalmente construído tem a obrigação de questioná-lo como um construto cuja generalidade é suspeita. (BUTLER, 2022, p. 223)

Por mais que existam marcadores biológicos que determinem a diferenciação entre os corpos, é o discurso construído acerca das relações entre os sujeitos que determina as posições sociais ocupadas por estes e as expectativas criadas em torno do seu ser. Esse discurso perpassa as identidades de gênero e as expectativas quanto a sua futura sexualidade. Entre os meninos, essas características se associam à masculinidade e a posições de poder. Por isso a dificuldade em entender o conceito de transexualidade, pois ele rompe a barreira do biológico, que é mais inteligível a eles do que o conceito de discurso e a possibilidade de sua desconstrução.

Ao longo de “Problemas de Gênero”, Butler aponta constantemente que a busca por uma visão do sujeito antes do conceito de gênero é questionável e discutível, seja por

não conseguir escapar do binarismo, seja por muitas vezes partir de um ponto de vista que estabelece a cisheteronormatividade como ponto de partida, como pretensamente natural. Assim, mesmo quando diferenciamos gênero e sexo, temos de lidar com questões como um homem trans ser capaz de engravidar ou menstruar ou o fato de que sexualidade não depender expressamente das identidades de gênero.

Entretanto, o discurso que se mantém e é perpetuado é justamente aquele que estabelece a cisheteronormatividade como a identidade ideal e real de gênero, marginalizando as outras. O corpo masculino também é visto como o corpo ideal. Ele não é controlado como o corpo feminino, ele não é objeto de domínio. Ao citar Mary Douglas, Butler afirma que:

> Douglas sugere que todos os sistemas sociais são vulneráveis em suas margens, e que todas as margens, em função disso, são consideradas perigosas. Se o corpo é uma sinédoque para o sistema social *per se* ou um lugar em que convergem sistemas abertos, então todo tipo de permeabilidade não regulada constitui um lugar de poluição e perigo. (BUTLER, 2022, p. 228)

Os corpos também fazem parte da performatividade de gênero. Um corpo de um menino que ainda não atingiu a maturidade, não é um corpo plenamente masculino para os alunos. A visão que eles carregam de um corpo masculino é estereotipada pelas construções sociais que classificam esse corpo. Paulo e Caio, esportistas, com corpos atléticos, representem liderança na sala, em oposição a Antônio, por exemplo, que é um garoto obeso e por isso é julgado constantemente por não receber a atenção que busca das meninas. Ou Oliver, que é considerado imaturo pelos demais. Até mesmo André, cuja deficiência o impede de agir intelectualmente como os outros colegas, tem sua masculinidade ignorada. Ou mesmo os agrupamentos que estabelecem entre si levam em conta o quanto esses estudantes conseguem ou não performar sua masculinidade através do corpo ou de suas ações.

Assim, quando estabelecem jogos e disputas de masculinidade entre eles, o corpo é utilizado como ferramenta para externá-la. Como Jéssica não é um menino, ela não participa desses jogos. Assim, por mais que obtenha o respeito dos colegas, ela não compete com eles, estabelecendo-se à margem desse sistema. Mas ela também busca performar gênero através do seu corpo, nas roupas, acessórios e até mesmo ao observar a forma como se senta ou se aproxima dos meninos. Nem todas as disputas de masculinidade, como disse antes, se dão em campo físico. Os videogames, que tenho citado regularmente, funcionam como niveladores dessas disputas, principalmente

quando pensamos que movimento dos corpos é limitado no contexto da sala de aula e nem todos os meninos competem uns com os outros de forma atlética.

Retomando Butler:

> Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. (BUTLER, 2022, p. 235)

Entendo, a partir disso que, quando Butler afirma que as performances de gênero são "sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos", ela deixa claro que há uma definição esperada de gênero, que não é incontestável, visto que se relaciona contexto sócio-histórica em que gênero se insere, mas a sua compreensão social é atrelada a um sistema binário, excludente e hierárquico que é lido como natural.

> Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (BUTLER, 2022, p. 236)

Assim, todo comportamento que busca performar masculinidade e feminilidade, se faz pautada na compreensão restritiva de uma construção prévia que sustenta estruturas de poder em que disputas complexas afetam o reconhecimento do outro enquanto sujeito caso ele se afaste do que simbolicamente representa gênero. No caso dos adolescentes do nono ano, ao pensar a diferenciação entre gênero e sexo, eles pensam também o espaço em que ocupam socialmente dentro dessa definição.

Sendo uma turma majoritariamente de meninos, certas expectativas passam a ser questionadas, uma vez que, sendo jogadas à roda, trazem também o compartilhamento de sentimentos e ideias. Nesse sentido, Hélio tem sido um dos principais questionadores, ao falar sobre as expectativas que recebe em relação à sua própria masculinidade e sobre como os homens ao seu redor também a performam, como veremos na oficina a seguir.

5.3.Oficina: pessoas e coisas

Uma vez que partimos de uma definição básica de gênero, mesmo que não aprofundada, era a vez de lidarmos com a ideia de que as relações de gênero também representam relações de poder. Mas, o que significa esse poder? Seria subestimar esses adolescentes e partir do pressuposto que não compreendem as desigualdades de gênero?

Suas vivências e organizações familiares evidenciavam isso, e a forma como enxergam seus papeis enquanto homens (e mulher) que não são completamente adultos, mas não são mais crianças, traz essas relações de poder à tona. Eles compreendem os pais e avós como responsáveis por exercer esse poder, e há neles a busca por reconhecimento enquanto sujeitos independentes, então, relações de poder também não destoam de suas vivências.

A terceira oficina que nos serviu de base de discussão, a segunda a tratar de gênero, também foi retirada do manual *Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Género*. Mas dessa vez, o jogo proposto foi "Pessoas e Coisas". Ele consiste na divisão da turma em dois grupos distintos: as "pessoas" não podem ser usadas, mas as "coisas" podem. Assim, alguns ocupariam o lugar das "pessoas" e outros interpretariam as "coisas". O pequeno palco da sala se mostrou extremamente útil para a imersão nesses momentos. Durante quinze minutos, nos alternamos nesse jogo, onde a "pessoas" ordenavam que as "coisas", fizessem o que lhes parecia conveniente. Obviamente estabeleci limites, preservando a integridade física e moral dos adolescentes. Nas ordens que solicitavam toques uns nos outros, eu busquei questionar se a "coisa" consentia em tocar e ser tocado, assim como o objeto desse toque.

A divisão entre "pessoas" e "coisas", também foi feita por mim de forma relativamente arbitrária. Como as "pessoas" teriam poderes quase irrestritos, fiz questão que alunos como André e Júlio ocupassem essa posição. Assim como Jéssica, enquanto única menina da turma, foi colocada nesse lugar de forma a ter um poder que não poderia ser questionado pelos demais meninos, não adiantando que protestassem ou levantassem a voz.

Jéssica foi a primeira pessoa, e sua ordem foi justamente para que Mauro abraçasse Paulo.

Se rememorarmos as divisões sociais da sala, Paulo faz parte do grupo da sala que busca com mais intensidade performar sua masculinidade. O sorriso de Jéssica mostrava que ela sabia que havia proposto um desafio delicado: um abraço, uma demonstração de afeto entre homens pode ser considerada um sinal de fraqueza ou de homoafetividade. Depois do constrangimento inicial, Paulo abraçou Mauro. Um abraço rápido e com distanciamento ainda mais rápido.

- Júlio ordenou que Mauro abraçasse Álvaro, que é um garoto bastante tímido, então, também tivemos um abraço ligeiro;
- André, enquanto "pessoa", pediu que Hélio abraçasse Jéssica, o que aconteceu sem tanto cuidado e receios dessa vez;
- Oscar pediu que Paulo andasse de mãos dadas com Caio, novo momento constrangedor, mas sua ordem foi cumprida entre risos e vergonha;
- Álvaro pediu para que Caio apertasse a mão de Paulo, sendo prontamente atendido num cumprimento cordial;
- Oliver pediu para que Caio rezasse, o que ele fez de joelhos, mais numa simulação do que numa reza real — lembrando que Caio, apesar de não professar/ter uma religião, entende-se como cristão, portanto, consideraria pecado rezar sem uma intenção real, mas a interpretação bastava, não sendo questionada por ninguém;
- Jéssica solicitou que Paulo fizesse um exercício chamado "prancha", sem tatame e com os pés na parede, o que representou um desafio interessante de estoicidade, Paulo o fez, não sem sofrimento;
- Júlio decidiu testar se Hélio era capaz de fazer uma prancha também, levando a uma nova sessão de sofrimento e risos;
- Oscar pediu a Mauro que falasse um "trava língua" dez vezes sem gaguejar, como o colega tem uma leve dificuldade de dicção, o resultado foi uma festa de risos que esperavam que acontecesse;
- Álvaro solicitou a Caio que fizesse vinte flexões, sendo também atendido.

Após esse momento, solicitei que os estudantes se reunissem ao meu redor para iniciarmos o debate sobre a atividade que havíamos acabado de fazer. Paulo perguntou, com certa indignação, se os alunos que tinham sido as pessoas não subiriam ao palco, ao que lhe respondi que não era esse o objetivo do trabalho. Expliquei que um dos motivos de fazer isso é deixar claro que "pessoas" e "coisas", não estão em pé de igualdade. A partir daqui, reproduzirei alguns diálogos, entretanto, não alterei a forma como os estudantes falam, mantendo seus regionalismos, sotaques e gírias.

> Armando: Os meninos que foram as "coisas", agora, sem bobagem, sem palhaçada, como vocês se sentiram, recebendo ordens?
>
> Hélio: Constrangido.
>
> Paulo: Humilhante. Muito humilhante também. Muito vergonhoso.

Armando: Ô, Caio, como foi, a sensação?

Caio: Já estou acostumado.

Paulo: Ah, Eloá, né?

(risos gerais)

Armando: Como assim: "já está acostumado"?

Caio: Papai e mamãe que dá ordem direto pra mim.

Paulo: Mentira, sô. É Eloá.

Caio: Que é, sô?

Armando: Hélio, e você, cara?

Hélio: Me senti envergonhado.

Armando: Mas, deixa eu perguntar: o que eles pediram foi tão, assim... Eu percebi que as primeiras brincadeiras foram de toque: Abraçar... Isso é complicado?

Jéssica: Não.

Paulo: Pra mim é.

Hélio: Também.

Armando: Por quê?

Paulo: Não. Porque, tipo assim, eu não sou uma pessoa muito...

Júlio: Carinhosa?

Paulo: Não! Carinhoso eu sou. Mas eu não sou muito próximo assim, de alguns colegas.

Armando: Ah, então tem treta no meio?

Paulo: Não. Não é treta no meio...

Júlio: É que não é muito próximo.

Paulo: É que eu não tenho muito "aproximidade" (sic).

Armando (para Hélio): Por que pra você foi difícil?

Hélio: Porque eu não gosto muito de toques.

Armando: E pra você, Mauro?

Mauro: Normal. Normal.

Armando: Pessoal... e pro pessoal que é... que foram as "pessoas"?

Paulo (tomando a frente): Como vocês se sentiram?

Armando: Jéssica, como é que foi a sensação?

Jéssica: Boa.

Armando: Por quê?

Jéssica: Porque eu gostei de mandar. (risos).

Armando: Você se sentiu poderosa, na hora em que você podia dar as ordens?

Júlio: Não mudou muita coisa, não.

(risos)

Paulo: Eu exijo meus direitos iguais nesse "trem" aqui.

Armando: André, você gostou de mandar?

André: Não sei.

Armando: E você, Oscar?

Oscar: Me senti com dó.

Júlio: Mentiroso...

Oscar: Me senti com dó de Paulo e Hélio

Paulo: Por causa das flexões.

Armando: E você, Oliver? Como foi a sensação de mandar?

Oliver: Me senti muito poderoso. Me senti como se eu fosse um governante.

Paulo: Ahhhh... (debochado)

Caio: Sai daí.

Oliver: Eu podia pedir qualquer coisa, mas eu tive dó deles. Tadinhos.

(mais risos)

Armando: E você, Álvaro, qual foi a sensação?

Álvaro: Não gostei muito de mandar, não.

Armando: Ah, por isso vocês estavam tímidos no começo?

(risos)

Armando: E você, Júlio?

Júlio: Eu senti dó do Hélio.

Armando: Por causa da prancha?

Júlio: É.

Armando: Pessoal, turma, se a gente fosse dividir a sociedade em três: "pessoas", "coisas" e "observadores"[10].

Oliver: E o que seriam os observadores?

Caio: O Armando.

Armando: Observadores seriam as "pessoas" iguais a mim. Eu não dei ordens, eu fiquei olhando.

Oliver: É que nem a gente na TV.

Armando: Se fosse na nossa sociedade, em que grupo vocês gostariam de estar?

Maioria: Observadores!

Armando: Por quê?

Oscar: Pois aí eu não daria ordens, nem seguiria.

Álvaro: Não teria opinião.

Armando: Então, me respondam uma pergunta. Não estou dizendo que vocês fariam de verdade. Mas, fora do jogo, se eu não tivesse estabelecido a regra de não humilhar, não machucar, nem nada. Como seria?

Oliver: Eu acho que seguiria do mesmo modo. Sendo que alguns, sem maturidade, como o Antônio, que felizmente não está aqui.

Jéssica: Eu acho que ele ia usar isso como...

[10] A oficina propõe que, durante o debate, insira-se mais um personagem que é o "observador". A intenção é permitir o questionamento das relações de opressão e os papéis que cada um desempenha frente a uma relação assimétrica em que um grupo oprime outro grupo. O "observador", em sua aparente neutralidade é questionado sobre quais conveniências podem estar em jogo nessa escolha.

Oliver: É. Ia usar isso como arma.

Jéssica: Isso! Eu acho que o Antônio é muito imaturo.

Armando: Por que vocês acham isso?

Oliver: Ele é muito bobo, professor. Parece que ele está na quinta série.

(os meninos, nesse momento, começam a discutir sobre Antônio, todos falam ao mesmo tempo)

Armando: Pessoal, calma, eu preciso entender.

(eles continuam falando juntos)

Jéssica (gritando): Eu posso explicar?

(os meninos gritam, zombando, ela manda Paulo calar a boca e dá um tapa em seu braço)

Armando: Meninos! Meninos!

Jéssica: Não é que ele trata a gente mal. Ele tem certas brincadeiras que incomoda a sala. Ele tem algumas coisas que...

Oscar: Irrita a sala...

Jéssica: Não só irritando, como também atrapalha a sala. O aprendizado. Porque para a aula para fazer "umas piada" besta.

Paulo: Fessô, tipo assim, eu sei desse erro do Antônio, mas todo mundo aqui tem esse erro também. Todo mundo aqui brinca.

Armando: Pessoal, mas voltando um pouco na oficina: se não houvesse regras, em qual grupos vocês gostariam de estar?

Maioria: Observadores.

Armando: Também, mesmo sem regras?

Mauro: Eu gostaria de estar em coisa?

(risos)

Hélio: Eu também, Armando.

(mais risos)

A partir desse momento, comecei a explicar a eles o significado de objetificar uma pessoa. Usei um exemplo casual: o julgamento que as mulheres sofrem por causa das roupas, destacando o motivo de muitos considerarem roupas curtas como uma forma de desrespeito. Nesse momento Caio me interrompeu:

Caio: A mulher só está desrespeitando o homem, a partir do momento que ela "dá papo" pra outra pessoa.

Paulo (olhando pra Jéssica): E quando bate.

Armando: Vocês repararam que essa frase "dar papo pra outro homem", é parecida com a questão do objeto?

Oscar: Parece que não tá dando muita liberdade pra ela.

Armando: Com o objeto eu faço tudo o que eu quero, não é? Por que, então, conversar depende da aprovação do outro? Ou usar uma roupa depende da aprovação do outro?

Caio: Não depende.

Armando: Então por que é um desrespeito, se não depende?

> Caio: Usar a roupa não depende. A mulher pode sair até nua, mas se alguém encostar nela sem a autorização dela, já é um desrespeito a outras pessoas.
>
> Jéssica: Isso.
>
> Armando: Tá, mas vamos falar no "deixar" e no "não deixar". Meninos, só os meninos. Vamos pensar uma coisa aqui: alguém já mandou vocês fecharem as pernas na hora de sentar?
>
> Oliver: Sim.
>
> Armando: E você, Jéssica?
>
> (Jéssica acena afirmativamente com a cabeça)
>
> Armando: Meninos, vamos pensar um pouco aqui: vocês têm medo de ir ao banheiro sozinhos?
>
> Hélio: Sim, principalmente de noite. (risos)
>
> Armando: Não. Não o medo de assombração. Cês tão numa festa, cês tão no shopping, cês se preocupam em ir ao banheiro sozinhos?
>
> (várias negativas)
>
> Armando: Jéssica, você se sentiria confortável em ir ao banheiro sozinha em um lugar público?
>
> Jéssica: Sim.
>
> Armando: Imaginem que vocês estão andando na rua. Numa escala de um a dez, o quanto vocês se preocupam em estar sendo seguidos? Vocês se preocupam com isso?

A partir daqui, as conversas tornam-se desconexas, uma vez que, tentando estabelecer uma compreensão maior das relações de poder e relações de gênero, trouxe situações que poderiam ser difíceis para Jéssica, mas não para os meninos. Aqui, ao falar, Jéssica perde constantemente a palavra, e não consegue se fazer entender entre os meninos, pois é cortada por falas mais altas, gritos, uma disputa constante por evitar que ela expusesse que havia ali algo que a diferenciasse deles.

Mesmo dentre as negativas, ela buscou explicar que a restrição do seu tempo e dos espaços que podiam ocupar eram limitados, e ela sabia que isso se devia ao fato de ser mulher. A mesma proibição não era vista por ela dentre os meninos. Intensificam-se os protestos deles, nesse momento, voltam a gritar que os pais não os concediam liberdade, mas há aí uma diferenciação que eu ou ela fracassamos em explicar: a proibição aplicada a eles não era necessariamente uma questão de gênero, mas de idade, enquanto ela carregava essa proibição numa associação clara ao gênero que performava. Mas, por que essa insistência em negar a posição de Jéssica?

Percebi que eles compreendem a diferenciação entre a forma como homens e mulheres são tratados dentro da sociedade, mas admitir isso os colocariam em disputa e os responsabilizariam em parte pela manutenção desse poder que os privilegiam. Assim, a cada comparação que busquei fazer, eles exageravam nas respostas, mesmo que Jéssica

também buscasse explicar a eles que a sociedade parecia a ela mais ameaçadora e proibitiva. A ideia de "poder" associada frequentemente à Jéssica, quando esta é posicionada como alguém que grita e manda, e até mesmo a necessidade dela exigir ser ouvida, denota uma desigualdade a qual se recusam a reconhecer, mesmo quando aponto que essa postura impositiva dela significa é apenas uma estratégia para ser ouvida em um espaço em que geralmente não o é. E aqui é preciso que compreendamos o seguinte: mesmo que Jéssica seja associada a uma posição de liderança, de organizadora dentro da sala, o quanto isso se liga realmente a uma postura conquistada por ela e o quanto se reflete em uma concessão da posição de "cuidado" que geralmente é delegado às mulheres?

Na tentativa de jogar luzes sobre o conceito de objetificação, retomei os aspectos da oficina "Pessoas e coisas", em que os estudantes tinham que se dividir entre essas duas posições, rememorei as posições assumidas durante a oficina por eles, e utilizei-me de um exemplo das aulas de História que dou para a mesma turma no turno regular e que serve para discutir a dominação do continente africano no período neocolonial pelos europeus, ao fazer referência à "Vênus de Hotentot[11]". A partir desse momento, questionei novamente se estes gostariam de ser "pessoas", "coisas" ou "observadores" e eles responderam que preferiam ser "coisas". E, sob o olhar dos adolescentes, isso tem lógica visto que, os papéis e funções a serem desempenhados por eles na oficina evidenciam-se as relações de subordinação e exploração entre "pessoas" e "coisas", assim como a neutralidade dos "observadores" os tornam coniventes com a situação de exploração, permitindo que é a solidariedade com os mais oprimidos esteja na sua declaração de desejarem ser "coisas".

Essa reviravolta de ideias trouxe a eles um certo gosto amargo na oficina que os fizera rir anteriormente. Afinal, rememoramos que gênero se refere a relações e identidades, e essas relações não são neutras. É claro que para eles há uma diferenciação, e apesar da disputa que buscam estabelecer, eles compreendem as relações de desigualdade. Se há desigualdade, há uma estrutura desigual em que o poder é exercido. E essa desigualdade circunscreve assimetrias em que uma ideia de heroísmo e vilania são estabelecidas. Dentro das relações de gênero, e em outras situações hierárquicas, existem

[11] Trata-se de Sarah "Saartjie" Baartman, mulher da etnia coissã que, durante o século XIX era exibida como "aberração" hiperssexualizada, devido ao grande tamanho de seus lábios vaginais. Após sua morte, sua vagina foi preservada em cera e exibida em museus. Posteriormente Nelson Mandela requereu a devolução de sua vagina à África do Sul, pontuando o desrespeito cometido com seu corpo e sua dignidade.

aqueles que são dotados de poder e aqueles que se submetem a este. Assim, há sempre a sensação de controle, muito parecida com a que os pais deles ou a escola exercem sobre eles e que se tornou enfoque, no início desse trabalho, quando discutimos maturidade.

Quando esse conceito é transferido para eles enquanto sujeitos, eles começam a compreender que o controle sobre seus corpos e suas identidades os objetificam, e o conceito de liberdade ganha um peso maior. Entretanto, quem exerce esse poder? E como ele é exercido? Tanto para ele, quanto para nós, enquanto educadores, essa é uma questão complexa, uma vez que tentamos compreender que toda a relação de poder é estritamente composta por relações intencionais de exploração. Ou seja, há a intenção e a consciência de se exercer o poder. Mas, realmente somos capazes de identificar essas posições nas estruturas de poder?

Segundo Foucault:

> Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição a violência, tenha a forma da regra. Enfim, não entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais. (FOUCAULT, 2021, p. 100)

Seguindo essa premissa, as identidades de gênero e suas estruturas de poder, não seriam geradoras, mas consequências de uma articulação sócio-histórica mais profunda, nas relações sociais complexas entre os indivíduos. Foucault continua:

> Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios de tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que se isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 2021, p. 101)

Mesmo que Foucault não tenha tratado diretamente de gênero, podemos compreender que as relações de negação, proibição, disputa e questionamento definem as relações de poder, que regem as relações de gênero. Se há, então uma relação de poder, ela é construída, e assim, passível de desconstrução, mas uma desconstrução que não destrói o próprio poder, mas o renova, deslocando-o, permitindo que novos efeitos aconteçam, modificando o discurso e as relações estabelecidas em determinadas estruturas e reforçando-as em outra. Sobre isso, Butler afirma que:

> Podemos insistir nesse argumento, salientando que "o antes" e "o depois" da lei são modos de temporalidade discursiva e *performativamente* instituídos, invocados nos termos de uma estrutura normativa que afirma que a subversão, a desestabilização ou o deslocamento exigem uma sexualidade que de algum modo escape das proibições hegemônicas a pesarem sobre o sexo. Para Foucault, essas proibições são invariável e inopinadamente produtivas no sentido de que "o sujeito", que supostamente é fundado e produzido nelas e por meio delas não tem acesso a uma sexualidade que esteja, em algum sentido, "fora", "antes" ou "depois" do próprio poder (BUTLER, 2022, p. 63).

Ao pensamos as identidades de gênero e seu sistema performativo, percebemos que o sujeito nasce inserido nas estruturas de poder que definem essas próprias identidades, constituindo-as e conferindo a elas inteligibilidade. E mesmo que ele as questione, não é possível que escape dessas estruturas ou deixe de ser definido a partir dela. Se pensarmos na turma do nono ano integral, conjuntamente à oficina proposta, seu debate nos coloca diante da questão de que há uma vigília constante, uns sobre os outros em relação à forma como performam suas identidades de gênero. As primeiras ordens dadas pelas "pessoas", carregam justamente o desafio à essa performatividade, ao estabelecer o contato físico e o carinho entre os meninos. Da mesma forma, as ordens que envolvem exercícios físicos, evocam a necessidade de se provar constantemente a virilidade através de ações. Para os adolescentes, essa performance tem grande peso, uma vez que transitam constantemente entre a compreensão de si mesmo enquanto sujeitos que caminham para se tornar adultos e confrontam a forma como suas identidades de gênero lhes foram apresentadas.

Butler continua:

> Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja "antes", "fora" ou "além" do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável que adia a tarefa contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder. Claro que essa tarefa crítica supõe que operar no interior da matriz de poder não é o mesmo que reproduzir acriticamente as relações de dominação. Ela oferece a possibilidade de uma repetição da lei que não representa sua consolidação, mas seu deslocamento. (BUTLER, 2022, p. 65).

Ou seja, compreender que as relações de gênero incidem sobre os corpos e exercem sobre eles poder e que, a partir de lógicas assimétricas, confere privilégios a determinados grupos em detrimento de outros grupos, não significa necessariamente que é possível se desvencilhar por completo dessas relações, mas é possível reinterpretá-las, ressignificá-las, torcê-las tendo em vista outros interesses. Elas podem ser reinterpretadas, alteradas, mas ainda se constituem como relações de poder que exigem uma performatividade específica que guarda, mesmo como resistência ou contraponto, uma

relação com o referente que se pretende criticamente assinalar. E uma vez que as identidades de gênero são atribuídas ao indivíduo desde o seu nascimento e refletem-se nas regras que deveriam delimitar sua sexualidade, admitir sua existência e a possibilidade de seu questionamento, carrega justamente o peso de se contrariar algo que, muitas vezes, é visto como "natural" e, portanto, "inquestionável". Como reflexo, o escape a essa reificação das definições das suas identidades de gênero significa a própria marginalização do sujeito, que leva à perseguição e controle dos demais indivíduos ao redor. Por isso a importância não só de continuar performando os marcadores de gênero, mas também de tornar viáveis esses marcadores e determinar outras posições de poder a partir da forma como os sujeitos o exercem.

Por isso o questionamento das regras que os definem enquanto meninos e meninas parecem, principalmente, aos meninos, tão chocante dentro dessa oficina: há o medo da marginalização, o medo da autoafirmação e a vigília constante de uns sobre os outros, fazendo com que a repetição de determinados comportamentos desejável se torne essencial para que estes se reafirmem. Porém, quando confrontados em relação à posição de privilégio que ocupam, justamente por se inserirem dentro de uma sociedade cisheteronormativa, suas justificativas baseiam-se em escapar do discurso das relações de gênero, minimizando-o, mas também afastando-se da responsabilidade sobre a manutenção desse poder. Mesmo no caso de Jéssica, que reconhece de forma mais intensa de como esse poder é exercido sobre ela, não há propriamente o questionamento das identidades de gênero, mas do poder e dos espaços discursivos que lhe são negados.

Partindo desse debate, compreendi que, ao observarem personagens que se distanciam deles mesmos, como ao trabalhar a ideia de "pessoas, coisas e observadores", eles conseguem mais facilmente entender as posições em que se inserem, mas pensar a si mesmos continua sendo um desafio. Assim, na próxima oficina, lancei mão de um discurso ficcional que os fizesse justamente questionar sua realidade baseado com as dúvidas que já carregávamos das oficinas anteriores.

5.4.Oficina: Fábio-Formiga

Ao longo do ano letivo, estabeleci com os estudantes uma pequena regra: eu os liberaria da maioria das atividades escritas se eles se comprometessem a ler um livro indicado por mim ao longo do bimestre e o debatessem comigo. Assim, no primeiro bimestre eles fizeram a leitura de Revolução dos Bichos, de George Orwell, que utilizamos para debater a Revolução Russa e a oposição entre capitalismo e socialismo.

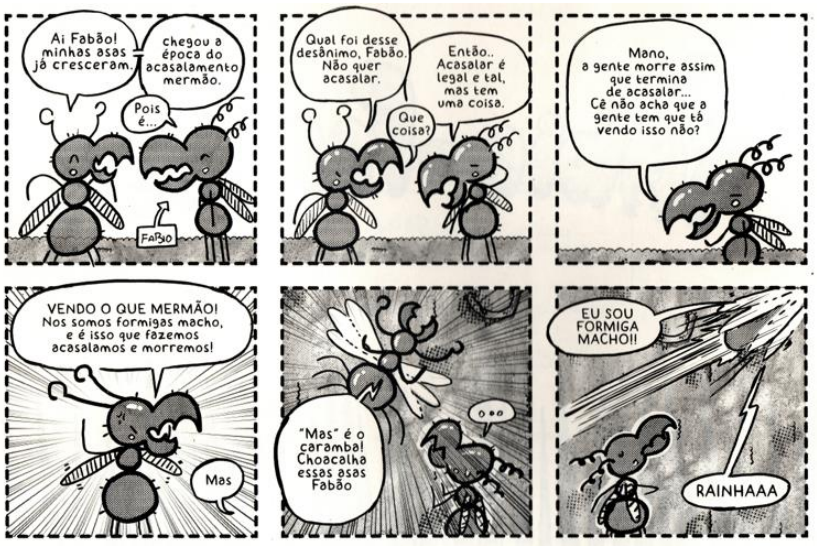
A biblioteca da escola possui por volta de vinte cópias desse livro, o que me permitiu distribuí-lo fisicamente para cada um dos estudantes. No segundo bimestre, solicitei que lessem *Maus*, de Art Spiegelman, que trata da sobrevivência de seus pais dos campos de concentração de Auschiwitz e Birkenau. Para que pudessem fazer a leitura deste último, utilizamos os celulares, visto que a escola possuía apenas uma cópia e eu outra.

Apesar de estarem no nono ano, a maioria possui dificuldades de leitura, seja para compreender algumas palavras, seja para entender o sentido geral do texto. As exceções são Álvaro, Oscar e Júlio, sendo os únicos com hábito consistente de leitura. Leituras mais "densas" são, assim, complexas para eles, exigindo o acompanhamento constante dos professores ao longo do processo. Entretanto, eles lidam constantemente com ferramentas que exigem leitura: Whatsapp, Instagram, Facebook e os próprios jogos que fazem parte do seu cotidiano. A escola em si é desconectada dessas ferramentas, demonizando-as constantemente. Entretanto, a utilização dos celulares no nono ano é uma constante, o que me fez perceber que poderia utilizá-lo para apresentá-los à novas formas de leitura e informação.

Havendo discutido identidade, gênero e poder, era preciso que avançássemos para a compreensão de que os marcadores de gênero eram performativos, e que havia consequências ao se tentar fugir da identidade cisheteronormativa. Ao mesmo tempo, a constância de brincadeiras recorrentes envolvendo ideias relativas à sexualidade e à aproximação de qualquer característica atribuída à feminilidade, fazia necessário que trabalhássemos juntos a ideia de que isso também era uma forma de opressão. Para isso, então, lancei mão da página do Instagram denominada *Tiras ao Ermo*, do cartunista Gabú Brito. Nela foi lançada a série Fábio-Formiga, que conta a história de um zangão que desafia sua posição dentro do formigueiro. A série durou alguns meses, com tiras semanais que depois se transformaram em um livro. Apesar de ter utilizado as tiras do Instagram com a turma, as páginas que reproduzo aqui vieram do livro lançado posteriormente.

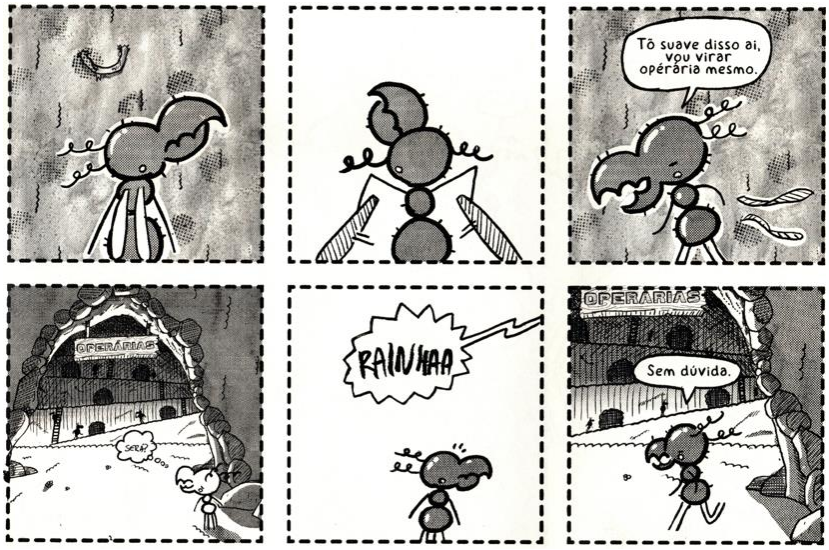
Não reproduzirei todas as tiras, aqui, mas trago as duas primeiras, que abrem caminho para a ideia central do debate:

Figura 2: Tirinha da história em quadrinho Fábio Formiga



Fonte: BRITO, Gabú. Fábio-Formiga, 2024, p. 04

Figura 3: Tirinha da história em quadrinho Fábio Formiga



Fonte: BRITO, Gabú. Fábio-Formiga, 2024, p. 05

A partir daí, Fábio se junta às formigas operárias e procura um espaço onde se sinta à vontade para trabalhar. O espaço escolhido acaba sendo a maternidade em que passa a cuidar dos bebês. E foi até esse momento da história que segui com a turma. Adiante, Fábio passará a fazer terapia, organizará uma greve entre as formigas operárias e terá de lidar com a indignação e fúria dos demais zangões que o veem como ameaça à cultura do formigueiro. Se ao falar de gênero, trouxe o debate acerca da oposição entre o materialismo biológico e a construção discursiva do gênero, vejo essa obra como uma base importante para se debater esse tema com os adolescentes. O deslocamento de seres humanos para formigas, cuja organização social é pautada por características biológicas

imutáveis, suaviza o debate e abre caminho para que possamos discutir como as identidades de gênero nos são atribuídas fora da nossa escolha, enquanto justificamos estruturas de dominação através de respostas biológicas.

Começamos o debate comigo relembrando que, na oficina “Pessoas e Coisas”, debatemos poder, e que as relações de gênero são também relações de poder. Depois, perguntei a eles se o Fábio-Formiga seria uma pessoa ou uma coisa.

> Antônio: Uma pessoa.
>
> Hélio: Uma pessoa.
>
> Oliver: Eu acho que seria uma coisa.
>
> Armando: Por quê?
>
> Antônio: Foi criado com um objetivo.
>
> Armando: Mas, assim, ele quer continuar sendo uma coisa?
>
> Oliver: Não, ele quer ser livre.
>
> Hélio: Uma pessoa.
>
> Armando: O que é que muda, de uma “coisa” pra uma “pessoa”?
>
> Oliver: A coisa tem um objetivo, e a pessoa pode ser livre.
>
> Caio: A “coisa” recebe ordem e a “pessoa” ... não! Calma! A pessoa dá a ordem e o objeto executa.
>
> Armando: Tá. E todos vocês concordaram, da última vez, no debate sobre “pessoas” e “coisas” que as “coisas” eram o lado oprimido da história, não é? Então vamos entender o seguinte aqui: qual seria, não, é claro, pensando na biologia das formigas, pois a gente não está discutindo sexo, estamos discutindo gênero. Mas pensando nas formigas da tirinha, por que os outros zangões ficaram tão incomodados com o Fábio?
>
> Oliver: Porque eles fazem isso a muito tempo e é uma tradição para eles.
>
> Antônio: Eu acho que é porque, tipo, se todos começarem a fazer isso...
>
> Oliver: Ah, já sei, porque nas próximas gerações, os outros pensariam que podem ser o que quiser.
>
> Armando: Vocês já ouviram esse tipo de frase antes?
>
> Oliver: Eu, já.
>
> Armando: Referente a quê?
>
> Oliver: Sexualidade.
>
> Antônio: Aí eu acho que tinha um pouquinho de medo porque, tipo, porque se todos podia virar o que quisesse...
>
> Oliver: Não ia ter mais reprodução. Ia acabar tudo.
>
> Antônio: Ia acabar o formigueiro.
>
> Armando: Será que a gente já ouviu esse argumento onde, também? A gente já ouviu esse argumento na vida real, não já?
>
> Oliver: Dos mais velhos.
>
> Mauro: Mas, Armando, se todos os homens virassem gay, acabaria a raça humana, não acabaria?

Armando: Tá, vamos pensar num nível “grande”, assim. Vamos tentar entender aqui. Lembrem que a gente tem gênero e sexualidade. Você acha que seria possível, todo homem ser gay? Assim como hoje, por exemplo, todo homem é hétero?

Todos: Não.

Armando: Toda mulher é hétero?

Todos: Não.

Armando: Mas toda mulher é lésbica?

Todos: Não.

Armando: Vocês conseguem dizer, por exemplo, a partir de quando surgiu a primeira pessoa gay? Ou a primeira lésbica?

Antônio: Uai... na Idade da Pedra.

Caio: Depois da Primeira Guerra Mundial.

Oliver: Não, não! Porque na Segunda Guerra Mundial já tinha gay.

Jéssica: Então é a vida toda.

Mauro: Adão era viado.

Armando: Pessoal, vamos entender o seguinte: sempre existiram sexualidades diversas.

Antônio: Só que agora colocou nome.

Armando: Então... tem sociedades onde isso era aceito. Tem sociedades onde não era aceito. E nós chegamos nos dias de hoje em que as pessoas lutam para ser aceitas. No caso do Fábio, nada indica que ele é homossexual. A questão aqui não é o “ser”, é o “fazer”. Vamos pensar o seguinte aqui, num campo que vocês gostam: o futebol, por exemplo. Por que no futebol feminino tem menos financiamento que o masculino?

Oliver: Porque é machismo.

Antônio: Porque chegou agora e é diferente, assim. O masculino tem mais tempo, então tem mais patrocinador.

Jéssica: Se fosse igual, na copa masculina tem, tipo dia de copa masculina, igual no sétimo ano, não teve aula. E como é que, quando é copa feminina, tem aula?

Oliver: Tem aula, mas a gente assistiu pela TV.

Jéssica: Mas teve alguns dias que a gente faltou pra assistir copa. Masculina. E por que que a feminina a gente não para também?

Armando: Então, pessoal, a cem anos atrás, quando o futebol chega aqui no Brasil, será que as mulheres podiam jogar?

Todos: Não.

Armando: Agora, vamos supor, por exemplo, se eu dou a você a seguinte ordem: Você não vai jogar futebol, pois eu não quero que você jogue...

Oliver (rindo): Eu também não.

Armando: Hoje, Jéssica, qual seria a resposta pra isso?

Caio: Eu vou sim.

Jéssica: Você não pode fazer isso.

Armando: Pois é, eu não posso te oprimir dessa forma.

Oliver: Você não manda em mim!

Armando: Vou dar um exemplo: quando eu era pequeno, os meninos tocavam na fanfarra e as meninas tinham que ir dançando de maiô na frente.

Jéssica: Maiô!?

Armando: Então, às mulheres não era permitido fazer certas coisas. Vamos entender: da mesma forma que o Fábio é tratado como objeto, e a única função dele é fazer sexo, será que teve um momento da história, ou será que hoje em dia também, as mulheres não são tratadas como "coisas"? Só que na nossa sociedade é o contrário da tirinha: não é o macho que está sendo objetificado, igual às formigas.

Caio: Na história, a fêmea que é a dona do bagulho.

Oliver: Pera. Então toda formiga que eu matei na minha vida era fêmea?

Armando: Se tiver asas, pode ter sido um zangão.

Oliver: Ah, então não.

(nesse momento eles começaram a me perguntar sobre a formação de um formigueiro e o processo de acasalamento e expliquei o que sabia e, a ideia de que o zangão morre após o processo trouxe certo choque para os meninos e deu início ao seguinte diálogo:

Armando: Deixa eu fazer uma pergunta: a vida do zangão, no final importa pra rainha?

Todos: Não.

Antônio: A vida dele importa para o formigueiro.

Oliver: Quando ele está vivo.

Armando: Tá, mas vamos pensar o Fábio, aqui. O Fábio tinha duas opções: morrer, ou fugir dessa vida.

Oliver: E ele arrancou as asas.

Hélio: Se um zangão arrancar as asas, ele consegue acasalar também?

Armando: Ô gente, eu não sei, porque não acho que é possível um zangão arrancar as asas.

Oliver: Ele não fica atraente pras outras formigas. Aí elas recusam ele.

Armando: Você falou uma coisa interessante: ele não fica mais atraente para a rainha. Vocês repararam que na nossa sociedade também é assim? Nós, meninos, não precisamos nos arrumar tanto, mas as meninas precisam se arrumar muito. Pra parecer atraente pra gente.

Antônio: Não é verdade. Agora tem menino que usa maquiagem e tudo isso.

Armando: E você acha isso certo?

Antônio: Depende da maquiagem.

Armando: Por que depende?

Antônio: Até em mulher fica feio, também. Tipo, usar aquelas de "reboco" mesmo, entendeu?

Armando: Vamos pensar aqui: na época da Revolução Francesa, século XVIII, Luís XVI usava salto alto e maquiagem. O que vocês iam pensar se eu chegasse aqui de salto alto e maquiagem?

Antônio: Eu não ia nem ligar.

Jéssica: Que você virou gay.

Armando: Por que você ia pensar que eu virei gay?

Oliver: É, tipo a Lolita, ele é casado com a Gabi e ele se veste.

O marido de uma das professoras performa como *drag queen* chamada Lolita em um programa de rádio e em vários eventos da cidade. O professor de artes também performa, inclusive em alguns eventos da escola, como o *Halloween* do ano anterior, uma *drag* de nome Xandely. Por ser casado com uma mulher e ser lido como hétero, o intérprete de Lolita não é julgado pelos alunos e pais, mas o professor de artes, abertamente homossexual e fundador de projetos que defendem os direitos da população LGBTQIAPN+, foi alvo de reclamações por parte dos responsáveis após a festa. Nesse sentido a postura da escola foi de acolhida, não permitindo que o professor sofresse nenhum preconceito.

> Jéssica: Isso aí já é diferente. Lolita é um personagem.
>
> Caio: Então, Alexandre (o professor de artes), também. A Xandely é um personagem.
>
> Jéssica: Me fala o nome do personagem dele também.
>
> Caio: Xandely.
>
> Armando: Certo, mas voltando, fora dessa questão dos personagens, e se eu incorporasse a maquiagem e o salto alto ao meu cotidiano. Aliás, por que vocês pressuporiam que eu utilizaria uma maquiagem feminina?
>
> Oliver: É verdade. Você podia fazer um raio aqui assim (na testa), tipo o Harry Potter.
>
> (risos)
>
> Armando: Mas vocês repararam que a nossa associação já está tão acostumada, que vocês imaginariam que eu faria uma maquiagem feminina, ou que eu usaria um salto feminino. Eu usei salto alto e maquiagem no meu casamento. Eu tinha alguns centímetros de salto no meu sapato. E a maquiagem pra, na foto, eu ficar bonito. Pra não ficar aquela testa brilhando nas fotos do casamento.
>
> Oliver: É. O tênis tem salto, mas é todo pra baixo.
>
> Armando: Mas, se mesmo assim, a maquiagem que eu usasse fosse feminina, isso causaria impacto em vocês?
>
> Oliver: Eu iria perguntar.
>
> Antônio: Eu também iria perguntar, mas minhas perguntas são meio...
>
> Oliver (para Antônio): Você não pode perguntar nada.
>
> Armando: Tá, mas o que então nos dá o direito de perguntar sobre a aparência ou o gênero do outro?
>
> Antônio: Uai... do mesmo jeito que você tem direito de perguntar pra mim, eu posso perguntar pra você.
>
> Armando: Mas por que eu teria esse direito?
>
> Antônio: Porque é sua opinião.
>
> Oliver: Livre arbítrio.
>
> Caio: Liberdade de expressão.
>
> Armando: Mas se eu faço uma pergunta pessoal, eu não estou invadindo um espaço?

Antônio: Depende da pergunta.

Jéssica: Mas você tem assim... você pode escolher se você quer responder.

Armando: Agora, todos vocês ouviram alguma vez que não poderiam fazer algo por ser “coisa de menina” ...

Oliver: É coisa de menininha.

Caio: Eu nunca.

Armando: Eu ouvi demais. Mas eu já sou velho. Vocês são novos. Vocês acham que a minha geração foi mais pesada que a de vocês nesse ponto?

Oliver: Sim. Em certo ponto, sim.

Antônio: Até que a minha não foi muito diferente da sua, não, porque eu convivi mais com meus vô, entendeu?

Armando: Mas então a geração de vocês é mais compreensiva com isso?

Caio: Não muito.

Antônio: Depende da pessoa.

Jéssica: Está em desenvolvimento.

Oliver: Não dá pra falar que ela esteja melhor.

Antônio: Não dá pra falar. Porque você pode ter um pai e um avô que são menos compreensivos nessa questão.

Caio: Mas meu pai e meu avô são rígidos e eu nunca ouvi essas coisas.

Armando: Tá, então deixa eu fazer uma última pergunta: e quando um colega nosso, menino, não tem o comportamento esperado de um menino. A gente acha estranho?

Todos: Sim.

Armando: Tanto que vocês fazem piadinha, né?

Oliver e Caio: Né, Antônio?

Armando: Por exemplo: eu era péssimo em futebol. E isso incomodava as pessoas.

Jéssica: Antigamente, né?

Armando: Mas, e hoje? Você, por exemplo, faz uma coisa que não é esperada de uma menina. Será que as pessoas ficariam incomodadas?

Oliver: Muito.

Armando: E quem vocês acham que é mais cobrado quanto a comportamento?

Todos: Meninas.

Antônio: Na nossa sala são os meninos, porque só tem uma menina.

Oliver: E ela manda em todo mundo.

Armando: Mas ela cobra de vocês, “comportamento de menino”?

Todos: Não.

Antônio: Ela cobra comportamento em geral.

Armando: E vocês? Cobram dela “comportamento de menina”?

Todos: Não.

Armando: Mas vocês se cobram, entre os meninos?

Oliver e Caio: Não.

Antônio: Sim.

> Jéssica: Sim. Porque ao mesmo tempo que vocês estão fazendo piadinha, estão se cobrando.
>
> Antônio: Pois é.
>
> Oliver: Toma, Antônio!
>
> Antônio: Mas eu falei "sim"!
>
> (nesse momento o sinal tocou.
>
> Armando: Anjos, o horário acabou, então, por hoje é isso.

Após a reprodução desses diálogos, algo fica latente, mesmo que os adolescentes não tenham consciência disso: os marcadores de gênero são performativos, e há consequências diretas em não performá-los da forma esperada pela sociedade. Como disse anteriormente, o deslocamento proposto na história de Fábio, de um ser humano para uma formiga, abre um espaço de maior liberdade de debate sobre gênero, mas à medida em que a associação se aproxima dos seres humanos, os espaços em que Fábio era apoiado pelos alunos torna-se mais estreito e o questionamento sobre a própria realidade vai se tornando confuso, dissonante das identidades de gênero que trazem consigo. As ações dos alunos enquanto meninos e de Jéssica, enquanto menina, legitimam suas posições enquanto homens e mulheres dentro da sociedade.

> Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas produzem *na superfície* do corpo, por meio de um jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. (BUTLER, 2022, p. 235)

Ora, Fábio arranca as próprias asas, que o caracterizam como zangão. Elas simbolizam nele sua posição dentro do formigueiro. O mesmo acontece com as posições sociais ocupadas pelos estudantes, não somente dentro da escola, mas em sua vivência social. Há uma estrutura política em torno do sexo e do gênero, que não é naturalmente constituída, mas atribuída através de regras, normas, comportamentos que, ao serem desafiados, causam o desmoronamento não somente da posição social que ocupam, mas também da legitimação de sua subjetividade e próprio direito à existência.

Assim, segundo Butler:

> Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável (BUTLER, 2022, p. 236).

Por isso a visão inicial de que Fábio talvez seja homossexual, ou a preocupação, ao falarmos das *drag queens*, em defender prontamente o marido da professora de português enquanto heterossexual. Fábio é uma figura fictícia, irreal. Mas Lolita, enquanto um homem heterossexual, é um indivíduo real, sujeito às mesmas leis a que os estudantes estão submetidos. O questionamento de sua identidade de gênero, atrelado a um subsequente questionamento de sua sexualidade, significaria a perda real de seu posicionamento dentro da sociedade. Ao mesmo tempo, parece natural que o professor de Artes, assumidamente homossexual, performe Xandely. É esperado dele, visto que, para os alunos, sua sexualidade também interfere na forma como ele performa seus marcadores de gênero.

> Ao *imitar o gênero, a* drag *revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência*. Aliás, parte do prazer, da vertigem da *performance*, está no reconhecimento da contingência radical da relação entre sexo e gênero diante das configurações culturais de unidades causais que normalmente são supostas naturais e necessárias. No lugar da lei da coerência heterossexual, vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma *performance* que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural de sua unidade fabricada (BUTLER, 2022, p. 238).

Assim a pressa em admitir que a *drag* é um personagem, uma performance, por parte dos alunos, defende uma posição política hegemônica atrelada às suas identidades de gênero e posições sociais. Essas posições obviamente, não são naturais, mas criadas em contextos sócio-históricos múltiplos e mantidas por uma relação de iteração, em que se modificam, se renovam, mas não se rompem completamente. Há a disputa por espaço: o reconhecimento de que há/havia espaços ocupados por homens que não poderiam ser ocupados por mulheres, estruturas sociais que não podiam/podem ser rompidas. Eles compreendem isso como uma relação de poder e subsequente opressão, mas a naturalização desses conceitos faz com que questioná-los torne-se delicado, e até mesmo "perigoso", como quando questionam se a humanidade desapareceria se todos os indivíduos fossem homossexuais.

Ao mesmo tempo, há a necessidade constante de legitimar a si mesmo e garantir que o outro também não subverta de nenhuma forma a maneira como as identidades de gênero são construídas. As brincadeiras constantes nada mais são do que avisos recorrentes de que o desvio dos marcadores de gênero proposto, um possível escape à uma heterossexualidade compulsória, significa a perda de poder político-social no meio em que se insere. Ao que Butler afirma,

> Os vários atos de gênero criam a ideia de gênero, e sem esses atos não haveria gênero algum, pois não há nenhuma "essência" que ele expresse ou exteriorize,

> nem tampouco um ideal objetivo ao qual aspire, bem como não é um dado de realidade. Assim, o gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções – e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção "obriga" nossa crença em sua necessidade e naturalidade. (BUTLER, 2022, p. 241)

Ou seja, a performance dos marcadores de gênero, dão significado a essas relações. A naturalização das identidades de gênero carrega em seu âmago a ameaça, o *tabu*, de se questioná-las internamente pode-se permitir que o outro também a questionem, pois a manutenção dessa estrutura depende constantemente da manutenção da própria performance.

> Como em outros dramas sociais rituais, a ação de gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também a forma mundana e ritualizada de sua legitimação (BUTLER, 2022, p. 242)".

Assim, tanto meninos, quanto meninas, durante a adolescência e a descoberta de sua sexualidade, tendem a repetir as estruturas de poder a que são submetidos, cientes de que essa não repetição tem como resultado diversas punições e perdas de *status* sociais que não precisam ser verbalizadas. Aos meninos, mais do que a proibição de expressar qualquer dissidência a essa performance, cabe também a necessidade de se orgulhar dela. O poder atribuído à masculinidade, a partir da cisheterossexualidade compulsória depende dessa repetição. E mesmo quando há a perda de poder e o questionamento dessas identidades, tal não ocorre sem que haja sofrimento durante o processo.

Esse debate teve um desdobramento na aula seguinte. Como disse no início desse capítulo, um dos livros que o nono ano estava lendo era *Maus*, de Art Spiegelman. Essa leitura foi solicitada pois estudávamos a Segunda Guerra Mundial. Aproveitei o momento para explicar a eles o que foram os campos de concentração. No livro, eles haviam lido que os judeus eram enviados para os campos, mas expliquei que não somente eles, como ciganos (romani), e homossexuais também. Ao falar sobre isso, acabamos retornando à diferença entre gênero, sexualidade e surgiram também dúvidas sobre a transsexualidade. Retomei, então, a explicação do conceito de cisgênero e transgênero, o que trouxe certas dúvidas, então retomamos a oficina sobre gênero e sexo, acrescentando essa explicação. Entretanto, como a questão da sexualidade se fez extremamente presente, propus a eles que a próxima oficina fosse para que fizessem perguntas livres sobre o tema.

5.5.Falando abertamente: um debate que deveria ser sobre sexualidade, torna-se um debate sobre gênero e masculinidade.

Antes de iniciar o debate sobre sexualidade, decidi introduzir junto aos estudantes uma pequena definição do termo. A explicação mais plausível (e segura) que encontro nesses momentos é a associação entre sexualidade a manifestação dos afetos e dos desejos. Então expliquei a eles que, de certo modo, a sexualidade se encontra na forma como externamos nossos afetos, compreendemos nosso corpo, mas também como compreendemos nosso desejo e os expressamos. Expliquei que, desde criança, aprendemos a dar e receber carinho e que esses carinhos se transformam a partir das relações que estabelecemos com o outro e com nós mesmos.

Mesmo que não fosse minha intenção inicial, essa pequena explicação abriu caminho não para que o debate se centrasse em sexualidade, mas justamente nos afetos e a forma como as relações de gênero interferem em sua manifestação, principalmente do ponto de vista das masculinidades. Não reproduzirei aqui todas os diálogos desse debate, por ser extremamente extenso, cheio de brincadeiras e piadas que não se relacionam diretamente com esse trabalho, mas trarei alguns questionamentos importantes que surgiram a partir dele, iniciando-se por uma pergunta extremamente relevante de Mauro: “Armando, não é sobre sexualidade, não. Mas eu tenho uma dúvida muito foda: por que as mães dá mais carinho que os pai?”.

Aqui, foi a primeira vez em que me confrontaram diretamente com a questão da masculinidade, parentalidade e afeto. Debati, até aqui, que as relações de gênero e o próprio sexo, segundo Butler, configuram performance, numa relação de significante e significado que se reiteram e geram estruturas complexas de identidade e poder subjacente. A forma como os afetos são explanados, também seguem as regras impostas pelo mesmo sistema binário que tenta definir as relações de gênero. As expectativas traçadas para homens e mulheres no contexto familiar são distintas, tanto em uma família unida quanto em momentos de separação e subsequente distanciamento afetivo. A posição do pai enquanto provedor, chefe de família, se opõe ao papel da mãe, onde cuidados e afetos são permitidos. Ao mesmo tempo, a necessidade de performar sua masculinidade e a posição de poder que ocupa dentro do relacionamento, abrem espaço para que os homens se sintam livres para um maior distanciamento afetivo e, muitas vezes, físico também. Assim, o questionamento de Mauro carrega uma série de cicatrizes produzidas por essa postura.

bell hooks, no livro *A gente é da hora*, destaca a forma como homens negros e a masculinidade são vistos socialmente, ao dizer que:

> Obviamente, parte da lavagem cerebral que ocorre em uma cultura de dominação fazem com que o desejo por aquele que é desprezado assuma a aparência de cuidado, de amor. Se os homens negros fossem amados, poderiam esperar mais do que uma vida trancafiada, enjaulada, confinada; eles poderiam se imaginar além da repressão (HOOKS, 2022, p. 32).

Assim, mesmo que compreendamos as relações de gênero enquanto performance, não fugimos delas. Para o homem, manifestar afetividade pode representar um rompimento com a forma como ele performa sua virilidade, o que geraria a perda de seu poder.

Para Henrique Restier, "a virilidade prescreveria uma série de exigências, entendidas como virtuosas, que devem ser continuamente praticadas na busca pela excelência. Um vir a ser contínuo. A virilidade se apresenta como um modelo a ser seguido e desafiado por homens e por mulheres (RESTIER, 2019, p. 23). Isso traz uma carga de peso interessante para a masculinidade visto que, mesmo em posição de privilégio, o homem cisheteronormativo vê-se preso num ciclo de manutenção de sua posição social que limita seu comportamento e a forma como manifesta sua afetividade.

hooks continua:

> A norma patriarcal, que ensina aos homens que cuidados infantis e cuidados parentais são funções da mulher, continua a prevalecer, apesar das pesquisas feministas que indicam que as crianças são mais são mais saudáveis quando nutridas emocionalmente em lares biparentais. Como muitos homens negros aceitam acriticamente o pensamento patriarcal, eles continuam acreditando que os filhos não precisam tanto de cuidados do pai quanto dos da mãe. Essa lógica desvirtuada, reforçada por normas patriarcais, persiste, embora seja uma obviedade que os filhos desejam o amor do pai e sofrem com a ausência desse amor. (HOOKS, 2022, p. 187).

Prosseguindo nosso debate, a resposta à questão de Mauro se deu assim:

> Oliver (em tom de brincadeira): Meu pai é bruto!
>
> Armando: Lembra que a gente tava vendo a história do Fábio, na aula passada? As mulheres têm certos comportamentos, que para elas são permitidos e que pro homem não são. Um desses comportamentos, é "dar carinho". E isso é um problema, Mauro, porque às vezes, nós, meninos, não recebemos o carinho que a gente precisa, e nós não damos esse carinho também. Porque as pessoas acham que nós não precisamos desse carinho e nós não achamos que temos que dar esse carinho.
>
> Jéssica: Uai, mas nem toda mãe é assim, ué.
>
> Armando: Não. Nem toda mãe é carinhosa, mas isso também está ligado justamente à essa ideia de dar, de trocar afeto. Para os pais, e para várias mães, ser afetivo é considerado uma fraqueza. Justamente por causa das questões de gênero, e o Mauro trouxe uma questão muito importante pra gente, é que às vezes, nós, meninos, nos privamos de ser afetivos e nos provamos de lidar com

nossos sentimentos. Por exemplo: todos os meninos aqui sabem que chorar pra gente é algo altamente problemático. As pessoas nos julgam muito por chorar. Estou errado?

Todos: Não.

Armando: Todo menino aqui já ouviu aquela frase: “Menino não chora”.

Oliver (cantando): Porque homem não chora...

Armando: Mas, da mesma forma, nós somos cobrados em relação à essa afetividade. Por exemplo: somos cobrados se abraçamos demais, se somos mais carinhosos. Na adolescência, isso vai ficando pior porque tudo o que a gente faz vai ganhando uma conotação sexual. Se você está abraçado com uma amiga, tem piadinha. Se você dá um abraço em um amigo ou se vocês ficam muito perto, têm uma piadinha.

Caio: Armando, então, sobre esse negócio de piadinha, tira uma dúvida aqui (e tem alguns colegas que também tem essa dúvida): quando a pessoa é... ganha chifre aí...

Paulo: Por que ela é zoada, se ela foi a fiel da relação? (para Caio) Fui eu que te falei isso!

Armando: Vamos entender isso. Está ligado às relações de poder. Na nossa sociedade, quando o homem se casa...

(nesse momento eles começam a rir e fazer piadas uns com os outros.

Antônio: Armando, posso te falar uma coisa que é mais resumida do que o que você vai falar? Tipo, minha opinião, assim...

Oliver: Se for gracinha, você cala a boca.

Antônio: Tipo, porque o cara escolheu a pessoa errada...

Armando: Eu queria que fosse tão simples assim...

Antônio: Que ele não foi o suficiente para a mulher.

Paulo: Foi usado!

Antônio: Tipo... a mulher tem que ficar “caçando” em outro cara.

Armando: Isso o que você falou, tem um peso muito grande: não ser suficiente. Quando eu fui me casar, teve um monte de coisas no meu casamento, na cerimônia, que eu não gostei. Mas eu não podia mudar isso. Uma delas foi assim: meu sogro levou minha esposa até a metade da igreja, e na outra metade, ele se despede dela e passa ela pra mim. E eu termino de levar ela até o altar.

Hélio: É como se ele cuidasse dela até alie você cuidasse do resto.

Armando: E isso denota a ideia, traz a ideia, de que eu tenho a posse sobre a mulher. Então acontece de, quando tem infidelidade numa relação heterossexual, na verdade em qualquer relação, seja homossexual também, as pessoas tendem a embutir, a dar a ideia (embutir é colocar), a ideia de posse em relação ao outro. O ciúme é um reflexo disso. E aí quando uma das pessoas é infiel, é como se o outro tivesse perdendo a posse. E, pra gente que é menino, isso é uma coisa que ataca o orgulho.

Caio: E tem os “coleguinhas” que fica zoando, né, Paulo?

Nesse momento eles começam a discutir. André começa a dizer que Caio é “viado”.

Jéssica: André, você sabe o que é “viado”, pra falar? Fica caladinho aí.

Aqui, expliquei a eles que a palavra “viado” é um termo ofensivo, discriminatório para tratar homens homossexuais e que essa palavra não deveria ser usada

em sala, nem mesmo entre eles dessa maneira. Entretanto, para André, a compreensão desse contexto é difícil, e entre eles também. A palavra "viado" e outros termos homofóbicos ou que buscavam questionar a masculinidade uns dos outros, eram evitados na minha aula, mas eram recorrentes nos momentos de descontração.

Nesse momento, o que incomodava diretamente Caio e Paulo era justamente a forma como lidavam com as expectativas dos relacionamentos amorosos, não somente em relação aos seus sentimentos, mas também pela forma como esses sentimentos são vistos pelo outro. Há na decepção amorosa e na tristeza, por isso, a ideia da perda da masculinidade, e essa perda abre espaço para o questionamento dos outros homens ao redor.

Parece incoerente que tenhamos pulado diretamente da afetividade paterna para a afetividade sexual, que envolve a libido e a forma como os adolescentes lidam com noções como amor e erotismo, mas em verdade, essa negação do sentimento, essa obrigação de atender a um padrão de rigidez emocional é que desencadeia em suas vidas adultas o distanciamento afetivo a que estão submetidos e que, talvez, venham a expressar na vida adulta nas famílias que venham a construir.

Retomando bell hooks:

> Os jovens negros, como todos os garotos na cultura patriarcal, aprendem desde cedo que a masculinidade é sinônimo de dominação e controle sobre os outros; que simplesmente por serem homens, estão em uma posição de autoridade que lhes dá o direito de afirmar sua vontade sobre os demais, de usar coerção e/ou violência para obter e manter o poder. Garotos negros que não querem ser dominantes, estão sujeitos a formas de terrorismo psicológico como meio de forçá-los a incorporar o pensamento patriarcal. Ridicularização e rituais de desrespeito, de constante humilhação, são as táticas empregadas para alquebrar o espírito do garoto. (HOOKS, 2022, p. 165).

Esses "rituais de desrespeito", acontecem a todo momento, em intensidades distintas, de forma, como disse anteriormente, a negar a masculinidade do outro. Assim sendo, decidi direcionar o debate para a questão das brincadeiras que realizam entre eles e o impacto que isso tem no seu convívio.

> Armando: Me respondam: por que zoar? Não estou perguntando como uma punição.
>
> Mauro: Porque é bom.
>
> Armando: Quando eu estou "zoando", o que vocês acham que eu estou fazendo, por exemplo?
>
> Oliver: Bullying.
>
> Caio: Diminuindo a pessoa, né, Paulo?
>
> Armando: E diminuir alguém significa que alguém está na posição superior.

Caio (para Paulo): Tá parecendo...

Armando: E, nesse momento, nós voltamos na questão do Mauro. Porque no momento em que precisamos de mais afetividade nós somos atacados por outros meninos.

Paulo: É. Fica me abolinando direto aí. (para Caio) Você mesmo, zoando que eu perdi para um menino de doze anos.

Armando: Vamos falar de carinho? Cês já sentiram que talvez vocês pudessem ganhar um pouco mais de carinho do que vocês ganham normalmente?

Paulo: Sim.

Caio: Eu já.

Oliver: Principalmente da minha mãe.

Armando: Cês já sentiram saudades de (receber) abraço? Vontade de ganhar abraço?

Paulo: Eu sinto falta de ganhar abraço de mamãe.

Antônio: Eu não curto muito esse trem de ficar mexendo, não.

Armando (para Antônio): Então quando você sente vontade de abraçar? De ficar junto?

Antônio: Hora nenhuma.

Caio: Você fica me abraçando o dia inteiro, irmão.

Paulo: Quando eu estou o dia inteiro com mamãe, sempre que eu vejo ela eu dou um abraço, né? Porque o abraço de mamãe é confortável e me acolhe.

Armando: Tá. Quem aqui consegue abraçar o pai e a mãe mais facilmente?

André: Vó! Vó!

Antônio: Eu não!

Paulo: Meu pai não é presente. Padrasto conta como pai?

Armando: Sim. Quem cuida de você. Quem consegue abraçar frequentemente?

Oliver (debochando): Eu consigo, mas meu pai está preso.

(risos)

Jéssica: Eu só abraço quando eu estou feliz, e olhe lá.

Armando: E quando você está triste?

Jéssica (rindo): Eu saio xingando todo mundo.

Oliver: Então você está sempre triste, né?

Caio: Acho que já é depressão aí.

Armando: Então, nenhum dos meninos e das meninas, tem facilidade em abraçar. Quer dizer, Paulo, que bom que você tem. Pessoas saudáveis abraçam bastante.

Jéssica: Eu não sou de chegar na pessoa e abraçar. Se ela vier me abraçar, eu abraço, uai.

Antônio: Eu gosto de abraçar Caio pra enfezar ele.

Jéssica: Tipo as meninas do oitavo (integral), quando elas estão tristes, eu abraço, uai.

Quase todos os meninos a participar desse debate deixaram claro sentirem necessidade de receberem maior afetividade dentro de casa, mas os abraços e as

manifestações de carinho que esperam são endereçados sempre às figuras femininas, como quando André afirma preferir o abraço da avó. Caio mora distante da mãe, e não evidencia o papel que a madrasta ocupa quando manifesta sua afetividade em família. E, ao mesmo tempo, Paulo deixa claro o enorme carinho que sente pela mãe e o papel do padrasto na sua vivência. Jéssica retorna à questão de se sentir mais à vontade com as meninas no espaço escolar. Ali, o abraço e a ideia de acolhimento são constantes, como quando discutimos a forma como estruturam suas amizades. Lembrando que, tanto Paulo quanto Caio, elegeram meninas externas à escola como as amizades às quais confiam sua intimidade. Ao mesmo tempo, Antônio define não sentir falta de abraços, seja na escola ou na família. Tratar da família para ele é algo delicado, uma vez que seus pais são divorciados e ele divide seu tempo morando ora com o pai, ora com a mãe. Mas, ao ser confrontado pelos colegas sobre abraçar o tempo todo, sua resposta remete à ideia de zoação que, mais uma vez, irrita por desafiar a masculinidade de Caio.

Talvez, a pergunta mais inquietante desse debate, tenha sido feita por Hélio no diálogo que se dá a seguir:

> Hélio: Armando, por que geralmente os pais abandonam os filhos? É sempre os pais?
>
> Oliver: Dinheiro!
>
> Antônio: É por causa que eles não aguentam a responsabilidade.
>
> Hélio: Deixa o professor responder. Eu perguntei pra ele.
>
> Armando: Mas, filho, seus colegas não estão errados. Como a gente vive numa sociedade onde as relações de poder são desequilibradas, muitas vezes, do homem não são cobradas as responsabilidades de família que são cobrados de uma mulher. Quando o homem, por exemplo, larga os filhos pelo trabalho, ele não é cobrado. Quando a mulher larga a família pelo trabalho, ela é muito cobrada. Tanto que está sendo discutido, no congresso, um dos deputados falou que vai apresentar a lei do "Aborto Paterno".
>
> Oliver: Paterno?
>
> Caio: Se o pai sumir, a mulher vai receber indenização.
>
> Armando: O cara vai receber uma punição financeira.
>
> Oliver: Nu... meu pai tá fodido.
>
> Armando: Justamente por isso, nós temos muito mais homens que abandonam, porque o homem não tem compromisso com essa responsabilidade. Ele não tem um compromisso tão grande com essa responsabilidade. À medida em que eu fui crescendo, por exemplo, era muito comum ouvir a frase: "O cara engravidou a namorada. Vai casar pra quê?". Não estou falando que o casamento é obrigatório, mas a a família do homem, questiona, a família da mulher faz outros questionamentos, tipo: "Quem vai ajudar a mulher a cuidar da criança?"
>
> Paulo e Oliver: Eu!
>
> Armando: É injusto, isso.

Paulo: Imagina Jéssica chegar aqui, grávida?

Jéssica: Quando nascer, eu vou trazer procês cuidar!

Caio: Aí não!

Paulo: Na hora docê “ó”, pimbar... (faz o movimento de uma mão batendo sobre a outra).

Armando: Parem com isso!... Mas, então, é uma questão afetiva também, porque o homem abandona afetivamente os filhos. A mulher, muitas vezes, não tem essa opção. A mulher muitas vezes cria o filho, mas não tem a opção de não estar ali.

André: É só cuidar, ué.

Jéssica: Por que a criança sente mais falta da mãe do que do pai?

Caio: Por que a mãe é aquela coisa... ela faz a parte do carinho.

André: Dá o leite! Dá leite!

Paulo: Não! Mas tem pai carinhoso também! Eu tenho cara de ser chato, mas eu sou carinhoso com todo mundo!

Jéssica (com deboche): Ah, é!

Caio: Batendo em mim o tempo todo? Me espancando, me zoando, fazendo preconceito, me chamando de preto...

Paulo: Meu jeito de amar é assim... Amizade! Tipo assim: é morder, xingar, dar soco...

Armando: Tá. Por que você precisou me explicar que é “amizade”?

Paulo: Porque os cara aqui só pensa bobagem.

Caio: Tá! Que hora que a gente pensa só bobagem?

Armando: Então... tem homens carinhosos também. Mas tem os homens que abandonam afetivamente os filhos. Assim como tem mulheres também, mas a cobrança é maior em cima do mundo feminino. Vocês deviam passar por isso? Não. Mas vocês passam. E construir laços é complicado. Aí a Jéssica pergunta: !por que o filho é mais apegado com a mãe?”.

Oliver: Ela é mais carinhosa.

Armando: As mulheres muitas vezes não têm essa “barreira” que o homem tem de ter que parecer sempre poderoso. Ter que parecer sempre poderoso. Meninos, levanta a mão aqui, quem já teve que, por exemplo, engolir o choro, num momento que precisava chorar.

André: Caio!

Jéssica levanta a mão.

Caio: Ah, menino. Eu sempre desconfiei!

Jéssica: Não! É porque eu não ouvi!

Antônio: E quando você sentir que não consegue chorar? Você sente dor ao invés de chorar. Tipo uma dor de cabeça...

Armando: Às vezes a gente se condiciona tanto a não chorar, que não consegue mais chorar. Isso é difícil porque nós não somos animais, nós não somos irracionais.

Oliver: Por que a gente chora?

Armando: Biologicamente, eu não sei. Mas eu acho que é uma boa...

Jéssica: É uma forma de colocar os sentimentos pra fora.

Armando: A gente não precisa chorar por coisas ruins, a gente chora também por coisas boas. Igual, quando ganhamos alguma coisa que a gente quer a muito tempo...

Caio: Loteria...

(risos)

Oliver: Mega da virada.

Armando: Mas essas cobranças (de não chorar) elas vão nos minando aos poucos. E tem aquelas pessoas que "olham pra trás", olham pro outro lado...

Paulo: Tem horas que a gente está lá no telefone, ou vendo filme, e "do nada", fica triste e começa a chorar.

Caio: Quando o filme é triste. Eu já chorei.

Expliquei para eles a ideia grega de "catarse" e empatia.

Armando: Mas, às vezes, nós tentamos falar para nossa cabeça que "está tudo legal", mas não está. Por isso que nós temos o costume de chorar em lugares que ninguém está vendo.

Caio: No quarto...

Armando: No banho...

Paulo: A mãe mandava a gente tirar a roupa pra tomar banho e a gente não ia. Aí ela batia e a gente chorava no banho.

(risos)

Armando: Então, eu ia falar disso na próxima oficina, mas acho que podemos adiantar, que é a "masculinidade". Vamos entender o que é masculinidade. Todos nós crescemos aprendendo como a menina ideia é, e como o menino ideal é. Esses dias o ator Cauã Reymond comentou qual seria a mulher ideal, e aí ele solta um monte de coisa assim absurda...

Oliver: Bundão, peitão...

Armando: Não, ele não usa esse termo, mas a gente acaba indo sim, pro físico. Ele disse que queria uma mulher que faz academia, gostasse de ficar em casa, não risse alto, não parecesse vulgar.

Caio: O que é vulgar?

Armando: Vulgar seria assim: uma mulher que fala besteira, fala fora de hora, palavrões... e mais algumas coisas.

Jéssica: Então ele não quer uma mulher. Quer uma *Barbie*.

Armando: A *Barbie* é uma boneca, então ela não fala...

Caio: Mas ela fala palavrão. Cês não viu no filme dela?

Armando: O filme da *Barbie* trouxe sentimentos conflitantes pro mundo masculino. Tem um monte de homem que ficou puto com o filme da *Barbie*, porque...

Júlio: Eu queria ver o filme da *Barbie*, mas tive que ver Opeinheimer...

Armando: Não te deixaram ver o filme da *Barbie*?

Júlio: Não. É porque quem comprou os ingressos foi meu tio.

Caio: Meu cunhado me chamou para ver um filme. Aí eu fique só vendo os lançamentos de dois mil e vinte quatro. Aí eu perguntei: é esse de terror aqui? E ele: Não. Quando eu vejo ele diz: É esse aqui. E eu: *Barbie*? Ah, não. Você é gay. Só pode.

Armando: Mas, por que, por ver o filme da *Barbie*, você é gay?

(protestos dos alunos)

Armando: Não, pessoal, deixa eu entender o raciocínio dele.

Caio: Não, é porque a gente fica zoando assim. Eu falo: “você é gay”. E ele diz: “você que é afeminado, foi você quem colocou o filme”. Aí você acredita que ele fez eu assistir até o final?

Armando: Mas você não gostou, não?

Oliver: Cê gostou do filme!

André: Gostei!

Caio: *Barbie* está muito afeminado. Não! Muito masculino. Eu gostava dela quando era menor. Menor ela examinava os bichinhos, os animais, brincava. Hoje ela tá andando de skate. O que é isso?

Oliver: Está mais que certa!

Caio: Hoje, ao invés disso, ela está trabalhando.

Armando: Mas, por que a *Barbie* não pode trabalhar?

Caio: Deixa eu explicar: ela está sempre, tipo, em busca da sua riqueza.

Armando: Uai... então vamos pensar uma coisa aqui: O Mauro questiona porque a mãe é mais afetiva, o Hélio questiona porque os pais deixam o seio familiar. Numa situação, numa questão de vantagem e desvantagem, na nossa sociedade, entre homens e mulheres, quem está mais em desvantagem, homens ou mulheres?

Oliver: Mulheres.

Armando: Se elas não correrem atrás, não derem o corre delas, elas vão ter o quê?

Oliver: Nada.

Armando: Cês querem ver uma loucura: o homem não costumava fazer nada em casa. Mas as mulheres não podiam trabalhar fora de casa. Elas ficavam fazendo o serviço de casa, um serviço que não era remunerado. Aí passa o tempo e as mulheres conquistam o direito de trabalhar fora de casa, elas vão trabalhar fora de casa. Mas o marido continua sem fazer o serviço de casa.

Jéssica: Quem vai fazer.

Armando: A mulher faz, ué.

André: Jéssica!

Jéssica: Eu não, menino. Viaja ni mim, não!

(risos)

Caio: Mas, se o marido ficar em casa, e não ajudar em casa, e não ficar só lá, no jogo, lá. Ficar, desculpa a palavra, coçando o ovo, não vai progredir nunca.

Jéssica: Professor, não sei se eu te contei, mas, teve um dia que eu estava em casa, fazendo carinho na minha avó, e eu fique perguntando pra ela como era antigamente. E ela pegou e falou que eu tenho um tio, que é policial. E eu falei assim: cadê ele? Que eu nunca vi ele? E ela falou assim: Seu avô me traiu com outra pessoa enquanto eu fazia... trabalhava dentro de casa com sete meninos e ele ia trabalhar e, falando que ia trabalhar, me traiu com outra mulher. E eu falei assim: Mas a senhora aceitou ele dentro de casa? E eu fique pensando: como assim? E ela tá assim: Uai, minha filha, mas antigamente era assim. E eu fiquei encabulada com isso, porque hoje em dia não é assim.

Caio: Mas, pera aí, eu quero saber do seu tio.

Jéssica: Ele nasceu e seguiu a vida dele.

Escusado dizer que o filme "*Barbie*" causou certo "caos" na época de seu lançamento, dada a série de questionamentos que se propôs a fazer, principalmente ao inverter o papel da boneca, que durante décadas foi um modelo de comportamento e aparência feminina, ligada à submissão e valores ditados pelos padrões cisheteronormativo, para a figura de uma boneca que não só assume o controle de sua própria vida como compõe um universo que se centra nela e delega ao homem, no caso o "Ken", um papel secundário. Levando-se em conta que brinquedos voltados para o público feminino carregam consigo a ideia de normalização da feminilidade e buscam apresentar e cercear os espaços permitidos às mulheres, este foi um filme que inquietou camadas conservadoras da sociedade.

Cabe já pontuar que, para além das questões afetivas, espera-se que o homem ocupe papéis pré-determinados dentro das estruturas familiares conservadoras. Se retornarmos aos episódios em que discutimos as relações familiares e a forma como lidam com trabalho de reprodução social, podemos observar que, em grande parta das famílias dos estudantes, as mães ocupam a centralidade dessas atividades e das atividades de reprodução econômica. Mesmo assim, a ausência paterna extrapola a questão afetiva e toca também na ausência masculina no trabalho de reprodução econômica e no cuidado com o lar. A questão de Hélio é relevante ao trazer para o debate a facilidade com que os homens abandonam afetivamente e economicamente o lar, enquanto a eles é ensinada que a estrutura familiar é composta por pai, mãe e filhos. Não é recente o fenômeno de afastamento dos pais, mas a construção social das estruturas familiares traz aos estudantes cujas famílias não se encaixam nessa normalização, uma noção constante de ausência, como quando Paulo questiona se o padrasto pode corresponder a figura do pai.

Ao mesmo tempo, a história que Jéssica traz sobre a relação extraconjugal do avô coloca-a diante de duas questões problemáticas: a aceitação da avó e os atos do avô, ambos figuras de afeto, responsáveis pela maior parte de sua criação e admiração, mas que ela percebe dentro das relações de poder e afeto estabelecidas entre casais heterossexuais em que o homem exerce seu direito não só de se afastar afetivamente, como o de deslocar esse afeto a outros objetos de desejo, sem que isso signifique a perda da família ou a quebra do pacto social que a compõe. Este debate deixou como questionamento a visão que os adolescentes têm da masculinidade e do papel que os homens adultos que compõe seus laços familiares devem ocupar.

5.6.Oficina: o que significa ser homem

Como dito anteriormente, o objetivo de nossa última oficina não era debater masculinidade, mas esse tema ganhou força, principalmente ao lidarmos com a questão da afetividade e a constituição das famílias. A partir disso, em nossa oficina seguinte, distribuí papéis em branco entre os estudantes e solicitei que escrevessem para mim o que significava, para eles "ser homem". Pedi para que não colocassem seus nomes, e que se sentissem livres para elencar aquilo que acreditavam enquanto meninos, no caso destes, mas também enquanto filhos e sujeitos ativos dentro da sociedade. A partir das respostas, segui fazendo a leitura e debatendo suas respostas, levando-se em conta tudo o que havíamos debatido até ali. As respostas, e os diálogos a partir delas, demonstram uma confluência de pensamento e a criação de mais dúvidas.

> Armando: Pessoal, então... Jéssica, para de bater no Caio. O menino já é magro. Você bate nele, ele vai quebrar. Mas vamos lá. Eu não estou olhando (fecho os olhos nesse momento). Então... eu peguei a primeira. Peguei a primeira. Então vamos lá. Então vamos lá. O que se espera: "O que eu espero de um homem é ser educado, protetor e carinhoso". É, e assim, mas... O que vocês acham, tipo assim, pra um homem ter essas três características? Por quê?
>
> Caio: O homem tem que ser perfeito.
>
> Paulo: Ninguém é perfeito
>
> Jéssica (com deboche): Tá.
>
> Caio: Não entenderam, não, deixa.
>
> Armando: Não, não. Explica, explica
>
> Caio: Tem que ser uma pessoa com uma mentalidade muito forte, entendeu? É uma qualidade muito boa.

Nesse momento, Paulo e Jéssica começam a falar ao mesmo tempo. É comum que eles se atropelem e disputem a palavra, mas, dessa vez, Jéssica começou a dar tapas em Paulo. Pedi que se acalmassem e dei a palavra a Paulo, mas ele afirmou ter esquecido, e passou a palavra a Jéssica. Isso aconteceu ao longo de todo o ano e, geralmente, Paulo fica extremamente chateado e desiste de falar. Dessa vez pedi que não fizesse isso, mas ele passou a palavra para Jéssica mesmo assim, que prosseguiu:

> Jéssica: Eu acho que o protetor tinha que ser o cabeça da família ou da relação.
>
> Paulo: Tipo assim, a mulher vai estar no lado dele pra ajudar em algumas coisas.
>
> Caio: Olha, nessa parte de ser protetor, tipo, na minha mentalidade, é o homem que tenta... que tenta ser educado. Que tenta ajudar a mulher no máximo possível, mas tipo, sem deixá-la desconfortável, entendeu?
>
> Paulo: O homem protetor, pra mim, né, é aquele homem que sempre vai estar disposto a ajudar ela, quando ela precisar, nos momentos ruins, nos momentos bons, que vai ser um companheiro.

> Armando: Tá, é... Antônio, o que você quer colocar nesse sentido?
>
> Antônio: Jéssica falou que o homem é o cabeça, mas eu, discordo disso. Desculpa, deixa eu dar minha opinião agora.
>
> Jéssica: Se for besteira, você cala a boca.
>
> Antônio: Não é, calma aí. Eu vou ir, tipo assim, pelos soldados, entendeu? Tipo assim, os soldados, eles não são ordenados pela cabeça do exército?
>
> Armando: Sim, tem as patentes.
>
> Caio: O cara já tá falando de militar.
>
> Antônio: Aí, tipo, um homem que é a cabeça, eu acho que o homem age muito pelo impulso, assim, esses negócios. Então, meio que ele não pode ser 100% a cabeça, entendeu?
>
> Paulo: Tem que ser 50-50.
>
> Antônio: É, entendeu?
>
> Paulo: Por isso que o homem precisa ter uma mulher pra mandar... Por isso o homem vai ter uma mulher do lado pra ajudar ele.
>
> Armando (para Antônio): Tá, mas quando você fala, por exemplo, o homem age por impulso, é isso que eu ia perguntar, o que você quer dizer?
>
> Antônio: Porque tipo... Só que o homem parece que ele age muito pelo impulso da raiva e esses negócios assim.
>
> Armando: Tá, vamos fazer o seguinte, eu vou deixar isso no ar por um instante. Vamos pra próxima. Olha só, então tá, deixa eu misturar. Ok, vamos lá, vamos lá. Pessoal, vamos lá. Aqui: "Ser homem é ter caráter, ter consciência nos erros e pensar antes de agir. Não machucar sua parceira". Machucar como?
>
> Paulo: Agora, deixa eu falar a minha parte aqui, né? O autor dessa obra horrorosa fui eu.
>
> Armando: Não, não tá horroroso não, mas vamos lá, explica.
>
> Paulo: Tipo assim, não machucar... Tipo assim, não fazer ela chorar, ou tipo, abandonar ela nos momentos difíceis. É, tem uma... Eu ia falar de um jeito...

Paulo tem certa dificuldade em desenvolver algumas ideias ou explicar o que quer dizer. A relação de amizade e rivalidade que estabelece com Caio faz com que, além das brincadeiras, eles busquem se apoiar nesse momento, então, é Caio quem busca elucidar o que o amigo quis dizer.

> Caio: Deixa eu te explicar. Sobre essa parte aí, na minha concepção, é tipo o que o Paulo falou. No exemplo que eu ia dar, é tipo assim: mulher tá grávida. Você engravida lá a mulher, a mulher te conta, e a gente vai lá... Fala que vai comprar um cigarro e nunca mais volta, entendeu? Isso daí machuca uma mulher demais porque, pô, ela tem que cuidar do filho sozinha. Se ela for de menor, a família não vai querer apoiar. Aí deu ruim. Tipo, deu ruim...
>
> Armando: Deixa eu seguir. Deixa eu embaralhar. Porque se eu fizer uma pergunta agora, eu acho que o debate inteiro vai ficar nela. Então, vamos lá. "Ser um homem, pra mim, é ser gentil e educado como uma mulher". Pessoal, vamos entender. Eu tô numa turma que tem onze meninos e uma menina. Quando a gente começou a turma, antes de começar o projeto, eram doze meninos e uma menina, mas agora são onze meninos e uma menina. Então, assim, deixa eu tentar entender uma coisa: Até agora, até agora, vocês estão pautando os exemplos de vocês sempre pensando no outro, sempre pensando na figura da mulher. Então o homem tem que ser, pelo que eu entendi até agora, o homem tem que ser protetor com a mulher e tem que ser gentil com a mulher.

> Mas aí, vamos voltar um pouquinho no que o Paulo falou. Você falou, Paulo, no começo, que você viu no *TikTok* a fala de que o homem tem que resolver seus problemas sozinho. Mas se vocês estão falando aqui pra mim que o homem pode ser protetor, que ele tem que ser gentil, que ele tem que ser um monte de coisas, mas vocês estão colocando isso em relação a mulher. Vocês acham, por exemplo, que vocês, enquanto meninos, vocês são gentis com vocês mesmos ou não?
>
> Jéssica: Não.
>
> Armando: Por que não?
>
> Antônio: Porque, tipo, nós, entre nós assim, a gente não é tão gentil assim, entendeu?
>
> Paulo: A gente não é tão gentil um com os outros.

Nesse momento, o debate, entre eles, fica confuso. Eles tentam me dar exemplos, como tretas de bar ou no próprio futebol, mas têm dificuldade em formulá-los. Até o momento em que utilizam a palavra "treta", como o final consequente de suas disputas, ou o limite a ser ultrapassado ou não quando se relacionam. Tento desenvolver melhor minha pergunta:

> Armando: Quando o Paulo vem e faz a pergunta sobre o homem ter que resolver seus problemas sozinho, a questão é o seguinte: Existe... Vocês acham que existe... meio que uma solidariedade entre os homens, não só pra brincar, mas pra se proteger, pra se cuidar enquanto pessoa?
>
> Antônio: Não.
>
> Caio: Não tanto quanto a mulher.
>
> Paulo: Ô professor, eu vou ser bem honesto com o senhor, eu toquei nesse assunto porque, tipo assim, é um casal do *TikTok*, que tipo assim, quando a moça está ruim, o parceiro lá, o cara parece o CJ. Sim. Mas ele ajuda ela. Daí quando ele tá ruim, ele tenta resolver seus problemas sozinho. E não permite que... Ele não quer que a mulher, a esposa dele, ajude ele.

CJ é o protagonista do jogo *Gran Theft Auto/GTA*. Ele é negro, magro, alto e tatuado. Dentro do game ele retorna para sua casa na cidade fictícia de San Andreas e tem de assumir uma posição de liderança dentro da gangue da sua rua. Ao longo do enredo do jogo, ele enfrenta traições, reviravoltas e disputas que tornam ele um modelo de masculinidade e maturidade para os meninos. O jogo se tornou muito popular quando por ter uma jogabilidade livre, que faz sucesso entre as crianças e adolescentes, mesmo sendo um jogo classificado para maiores de dezoito anos. Esse é um dos exemplos de como os videogames fazem parte da construção do imaginário dos estudantes, mas também do deslocamento que existe entre os pais da minha geração e os adolescentes quanto o tema são jogos online.

Entre os pais que não são *gamers*, CJ seria visto como uma figura abominável, mas entre os *gamers* ele representa um herói. *GTA* é um jogo complexo por permitir que se cometa livremente crimes, inclusive abuso de mulheres e sua hipersexualização. Até

agora o jogo nunca teve uma protagonista feminina com história própria. Dentro de *GTA* San Andreas, todos os interesses amorosos de CJ apresentam motivações fúteis e sem aprofundamento. Não há opções de romances homossexuais (tanto na época, como atualmente, alguns jogos apresentam essa opção, ou até mesmo tornam romances homoafetivos um arco importante do enredo, como o jogo *The Last of Us – Part 2*. Sem exageros, CJ seria uma versão moderna de *Michael Corleone*, que alçou *Al Pacino* ao título de exemplo de masculinidade nas gerações anteriores. A gangue representa o ideal de família, ocorrendo até mesmo traição dentro dela, como houve nos filmes *O Poderoso Chefão*. Enquanto protagonista negro, ele se tornou um dos primeiros dos *games* a ter maior influência. Defino tudo isso para dizer que, ao afirmar que uma pessoa é parecia com CJ, isso significa não apenas uma questão de aparência, mas também de conduta e de masculinidade independente.

> Armando: Tá, então vamos pensar um pouco aqui. Quando vocês se sentem frágeis, quando a gente se sente frágil (se a gente se sente), com medo, inseguro, vocês pedem ajuda?
>
> Antônio: Acho que não.
>
> Armando: Mas é um grande problema pedir ajuda?
>
> Meninos: Sim.
>
> Antônio: Porque demonstra fraqueza.
>
> Paulo: Para nós, para os homens aqui, olha. Não sei os outros, aí, mas eu acho que é tipo, é, como aquela falou que é tipo uma fraqueza, Também é meio difícil porque a gente fica com medo de expressar o que tá acontecendo.
>
> Antônio: E ser julgado.
>
> Caio: É.
>
> Armando: Mas ser julgado por quem?
>
> Antônio: Por nós mesmos.
>
> Paulo: A sociedade.
>
> Armando: Vamos lá, deixa eu ver. Nós temos pouco tempo. Vamos lá, vamos pra próxima. Porque eu acho que tá saindo muita coisa legal e a gente vai continuar na próxima aula a partir daqui. Olha só: “Eu acho que ser homem é ser forte e proteger os mais fracos e as mulheres. E não ser muito fraco e não saber respeitar os outros”. Então eu vou mudar a pergunta agora. Eu vou mudar a pergunta agora. Nesse sentido, o que significa, então, para vocês ser fracos?
>
> Caio: Uai... que não tem força.
>
> (risos)
>
> Armando: Tá, mas não ter força pra quê?
>
> Paulo: Demonstrar... demonstrar simplesmente.
>
> Antônio: Até atitudes, com certas coisas.
>
> Caio: Não. Pra mim depende muito do jeito que você fala.
>
> Antônio: Quando há muita força, aí você não tem mais sentido. Menosprezar o outro pra se sentir melhor. Eu acho que (o cara) tem que ser fraco.

> Armando: Então, tipo assim, ser fraco pode ser tanto a gente não conseguir dar conta das nossas coisas, como também a gente agir de uma forma errada. Tá, mas assim... Vamos então pensar numa outra coisa aqui: E quando vocês, então, fracassam com alguma coisa? Quando vocês erram? Fracassa é uma palavra muito forte, mas... Quando alguma coisa dá errado.
>
> Paulo: Eu vou ser bem honesto com você. O Caio já sabe porque eu falo sempre pro Caio. Eu me trago dentro do meu quarto, fico pensando naquilo lá, dependendo a noite inteira, e nem duro. O que deu errado?
>
> Armando: É. O que deu errado. Quando uma coisa dá errado. Eu tô perguntando isso pelo seguinte: Cês acham que cês vão ser muito mais cobrados pelos erros de vocês do que as meninas?
>
> Paulo: Depende de um certo lugar.
>
> Antônio: É, depende do lugar, depende do nosso pai.
>
> Paulo: Porque na nossa... Não, não é na minha família. Se for com meus pais, com certeza, é... É... Vai cair pra esse lado aí.
>
> Armando: Como assim?
>
> Paulo: Vamos negociar da situação. Tipo se... Acontece... Tipo... Como é que eu vou explicar?
>
> Antônio: Acontecer o quê?
>
> Paulo: Não. Calma. A minha família, pelo menos, ia julgar toda a culpa pra cima do homem. Porque a minha família é das antigas. É difícil, assim, conversar com eles. A minha falaria pra mim ser forte porque eu sou homem. A minha família é das antigas mesmo. Ele (o padrasto) fala pra mim ser forte e aturar, porque eu só tenho que carregar meus problemas comigo mesmo, resolver todos os problemas.

Se pensarmos nas discussões anteriores, em que o debate se estabeleceu à partir da ausência afetiva masculina e da dificuldade em manifestar sentimentos, aqui, observamos que, as mesmas figuras paternas a quem cobram presença é também aquela que delimita os conceitos de força e responsabilidade que permeiam o ideal de masculinidade. No caso específico de Antônio e Paulo, sendo o primeiro alguém que afirma rejeitar interações afetivas e outro que expressa o orgulho e desejo pelas mesmas, observamos que, por baixo disso, existe uma necessidade de se afirmar enquanto homem independente.

bell hooks, ainda ao tratar das questões da masculinidade negra, afirma que:

> Houve um tempo em que o que havia de “da hora” na masculinidade negra era definido pelas maneiras como os homens negros enfrentavam as dificuldades da vida sem permitir que seu espírito fosse devastado. Eles pegavam a dor e a transformavam alquimicamente em ouro, num processo de queima que exigia muito calor. (HOOKS, 2022, p. 247)

Continuo recorrendo a bell hooks ao tratar de masculinidade por compreender que, para além do escopo da sexualidade, existe na performance da masculinidade ferramentas que solapam a expressão do afeto. Para os adolescentes, isso torna-se algo importante, pois eles combinam as experiências de vida em que se subjetificam através

do discurso que lhes é repassado e que reproduzem entre si — duas dimensões simbólicas díspares e complementares. Ao longo desses debates, os alunos que mais se expressaram foram aqueles cuja performance de masculinidade possuía mais peso na construção de suas vivências sociais, por isso, talvez, a dificuldade de Paulo em desenvolver sua argumentação diante da necessidade de saber se precisa realmente enfrentar seus problemas sozinho.

Ao mesmo tempo, a ideia de homem protetor/provedor, perpassa a maioria das definições dos estudantes, mas quando esses garotos buscam explanar o significado real das palavras que são jogadas à roda de debate eles o fazem sempre a partir da ideia de um binarismo homem/mulher. O homem está em uma posição de poder que demanda que ele cuide e proteja a família, mas ao mesmo tempo, eles confrontam esse discurso com suas estruturas familiares, em que muitas mães assumem a liderança das atividades de reprodução econômica. Ao mesmo tempo, na fala de Antônio, percebemos que a figura do pai, mesmo ausente, perpetua o discurso que define os marcadores de masculinidade. O conceito de fraqueza, nesse sentido, significa romper com esses marcadores e, possivelmente, com uma figura paterna que, mesmo ausente, representa um ideal inalcançável de masculinidade. Mesmo Jéssica concorda a todo momento ao longo desse debate, seja acenando ou dizendo repetidamente “é”. Para ela, a figura do pai ausente assinala, em sua ausência, esse ideal de masculinidade.

Aqui é importante que pontuemos que, para os adolescentes, parece existir duas masculinidades: aquela que lhes é possível no momento, ditada por um discurso rígido, mas que eles mesmos admitem difícil de sustentar; e um potencial “vir a ser”, que só lhes será possível a partir da vida adulta, onde, segundo seus ideais, já lhes será possível ter alcançado essa masculinidade discursiva, pois atingiriam o poder e a liberdade da vida adulta. As dificuldades apontadas por eles em relação às figuras paternas não serão reproduzidas, mas eles ainda imaginam uma figura de si mesmos em que terão de suportar o peso de sua própria masculinidade e de seu papel familiar de forma solitária.

Prosseguimos para as próximas definições que eles apresentaram:

> Armando: “Ser homem é ser fiel, respeitar as mulheres e os outros, entender que as mulheres podem ser o que quiser e um homem pode ser um dono de casa e os outros tem que entender”.
>
> Caio: Receba!
>
> Armando: Pessoal, mas deixa eu perguntar pra vocês. Se um homem quer ser dono de casa... Mas eu vou fazer essa pergunta séria. Alguém aqui imagina seu

futuro... Isso inclui você também, Jéssica. Algum de nós aqui já imaginou seu futuro sendo dono de casa?

Caio: Eu já, eu já. Eu ia ficar feliz, ainda mais se eu tivesse um filho.

Armando: Por que?

Caio: Porque se eu tivesse um filho... Não, uai... Aí... Caralho, aí você pegou no ponto fraco...

(risos)

Caio: Não, se eu tivesse bem de vida, entendeu? E fosse dono de casa. Eu provavelmente queria adotar uma criança ou ter uma criança, entendeu? Porque aí a criança ia ser minha maior companheira, entendeu? Porque uma criança tendo uma boa relação com o pai vai ter mais uma visão mais ampla do mundo e vai ter mais confiança no pai pra falar.

Paulo: O que acontece, entendeu, professor? Minha mãe já fez isso comigo. Ela me dava bastante (as coisas) na mão. Tipo assim, dono de casa, eu cheguei a imaginar (ser), mas eu chegava a imaginar, tipo assim, os dois trabalhando, os dois dividindo, tipo assim...

Caio: Tarefas.

Paulo: A gente, tipo assim, os dois dividindo... Os dois trabalhando, os dois dividindo os gastos da casa, esse tempo, de os dois tirarem um tempo em paz.

Armando: Pessoal, deixa eu perguntar. Deixa eu perguntar pra vocês. Eu sei que eu já tive essa pergunta, eu perguntei, né, naquele questionário, lá, com quem vocês passavam mais tempo. E cada um de vocês deu uma resposta. É, deixa eu perguntar. Pra todos vocês também então. Vocês gostariam de passar mais tempo com... Com os homens das famílias de vocês? Com os pais, com os avós?

Antônio: Eu gostaria. Com os primos sim, porque meus primos é muito da hora. A gente foi na funerária e ficou andando lá.

Caio: (zombando): Não precisava...

Paulo (zombando): Não precisava...

Caio: Desnecessário...

Antônio: Porque tipo assim, tem um primo meu que ele é doidão da cabeça. Ele foi lá na funerária e tinha um tanto de trem: tinha biscoito, tinha um tanto de trem. Ele encheu a mão, foi comer lá perto do morto. O povo chorando lá, e comendo. Assim: a gente, eu e meus outros primos, né, foi dar uma volta. Tinha um tanto de gente chorando. E a gente rindo. Aí a gente fez cara de triste, engolindo o riso, e foi lá.

Armando: Tá, deixa eu ir aqui pra próxima, vamos lá. Olha só: “Ser homem, pra mim, é sobre o gênero, né? As relações de gênero no caso. Mas também é ter personalidade a si mesmo”. Mas ter personalidade como, assim? Como, o que vocês acham que é ter personalidade enquanto homens, assim? Que que seria ter personalidade pra vocês?

Paulo: É ter responsabilidade... Ah, ter responsabilidade consigo mesmo. Tipo assim, você ser capaz de se cuidar, se proteger. Pessoal, é tão ruim assim... É tão ruim assim pra vocês a ideia, por exemplo, de quando vocês não estiverem bem, vocês entregarem o cuidado pra outra pessoa?

Jéssica: Sim!

Antônio: Não! Porque eu não sei o que a pessoa é fazendo enquanto eu estiver frágil, assim, tipo, frágil emocionalmente.

> Armando: Tá. Se vocês fossem, por exemplo, depender de alguém pra cuidar de vocês, não seria alguém estranho. Seria o pai, a mãe, algum familiar, a pessoa que ama vocês. Então, será que seria tão ruim, assim, tipo...
>
> Paulo (para Antônio): Menos seus primos.
>
> Antônio: Meus primos, não.
>
> (risos)
>
> Armando (para Antônio): Quero dizer: quando você fala que você não saberia como a pessoa ia agir, por exemplo... Mas seria sua mãe? Ou seria sua esposa? Você teria vergonha de fraquejar na frente da sua mãe, por exemplo?
>
> Antônio: Eu deveria, porque minha mãe é tipo: "Você é um homem ou um saco de batata". Ela ia me zoar.
>
> Armando: Mas incomoda vocês esse papo de... Por que você tá fugindo agora? Pessoal, incomoda vocês a ideia de ser um homem ou um saco de batata, essa frase?
>
> Paulo: Eu não sou um saco de batatas, não.
>
> Caio: Eu sou um saco de batatas.
>
> Antônio: Quer dizer, incomoda. Porque meio que eu não sei nem quem eu sou.
>
> Armando: Então vamos lá, por exemplo, vocês me procuram com um problema, e ao invés de eu resolver o problema, eu falo, você é um homem ou um saco de batata?
>
> Paulo: Isso vai incomodar.
>
> Antônio: Você vai, tipo, dar, tipo, um desafio, entendeu? Tipo assim... Só sua visão, né?
>
> Armando: O que você quer dizer, Antônio? Traz pra gente.
>
> Antônio: Tipo assim... Tipo assim, você tem que ir lá e fazer o que você quer, entendeu? Não seja fraco, vai lá e faz o que você quer, entendeu?
>
> Armando: Tá, e se a pessoa que fraquejasse, como eu falei, tivesse na posição contrária? Por exemplo, se fosse a namorada de vocês, ou a mãe, ou a irmã que fraquejasse? Vocês virariam pra elas e falariam se uma mulher é um saco de batata?
>
> Paulo: Não. Eu ia ajudar ela.
>
> Antônio: Eu ia ajudar ela.
>
> Armando: Por que tem dois pesos, duas medidas? Porque... Eu não sei vocês, mas acho que a gente merece ser cuidado também, né?
>
> Antônio: É porque é mais engraçado falar com homem.

É importante compreender que a forma como a masculinidade afeta esses adolescentes é diversa, visto que não existe uma masculinidade única. Enquanto Paulo busca formas de manifestar sentimentos sem afetar sua masculinidade, Antônio tem medo de demonstrá-los, e não envereda pelo mesmo caminho que o colega. Se, entre si, os adolescentes da turma agem como reguladores da própria masculinidade, o espaço familiar também o faz. Portanto, a forma como se associam na escola, em casa e nos demais espaços que habitam determinam diferentes discursos de masculinidade.

Segundo Connell,

> No debe ser suficiente con reconocer las *relaciones* entre las diferentes formas de masculinidad: relaciones de alianza, dominio y subordinación. Estas relaciones se construyen a través de prácticas que excluyen e incluyen, que intimidan, explotan, etc. Así que existe uma política de género em la masculinidade.
>
> Los estúdios realizados em las escuelas muestran patrones de hegemonia claros. Em alguns de ellas, la masculinidade exaltada por las competências deportivas es hegemônica, lo que significa que la destreza deportiva es uma prova de masculinidade, inluso para los niños que odian el deporte. Aquelles que rechazan el patrón hegemónico tienen que luchar por encontrar uma salida (o negociar-la) (CONNELL, 2003, p. 61).

Tanto Paulo, quanto Antônio, traçam aqui suas delimitações de masculinidade e a economia que estabeleceram a partir delas no espaço escolar e nas relações familiares. Os demais alunos também o fazem, obviamente, quando lemos em suas definições de "O que significa ser homem". Romper com essa definição significa negociar um novo discurso norteador. Importante notar que as mulheres, dentro desse discurso, entram como figura ausente ou alvo de proteção. A masculinidade para eles se distancia do feminino e atribui questões como responsabilidade, proteção e cuidado à uma responsabilidade unilateral masculina. A impossibilidade de abrir-se com o outro ou admitir-se como o indivíduo a ser cuidado, afeta a forma como lidam com sentimentos à medida que crescem.

É preciso entender também que temos dentro da sala de aula um número reduzido de "falantes", e houve uma confluência dos significados carregados pelo discurso que os definem como "homens". Os questionamentos e confrontos que fiz ao longo do debate, evidenciam a compreensão dos problemas inerentes a esse discurso, mas também mostram que esse questionamento em si não é suficiente para que rompam com a opressão que esse discurso exerce sobre eles e as estruturas hierárquicas geradas a partir disso. Por isso, admitir em sala de aula, onde o professor atua como mediador, sentimentos e conflitos, parece bem distante de ser capaz de fazê-lo entre os colegas e os familiares, onde todos trabalham na manutenção desses mesmos discursos e estruturas de poder.

6. Conclusão

> Como se poderia razoavelmente comparar a força da verdade com separações como aquelas, separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim; que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência. (FOUCAULT, 2014, P. 13. *A ordem do discurso*)

A primeira pergunta que fiz ao nono ano, ao convidá-los para me auxiliar nesse trabalho foi: "Vocês sabem o que é gênero?". Caio, imediatamente respondeu: "Feminino e Masculino". Essa resposta originou uma pequena discussão sobre as relações de gênero, sobre a existência e o reconhecimento do outro. Mas também me levou a um momento interno de certo desconforto: ao avaliar meu Trabalho de Conclusão de Curso, durante minha graduação em Pedagogia, a banca, que devido a pandemia era composta apenas por um professor, lançou-me o seguinte questionamento: "Por que você não definiu o que é gênero?". Pergunta difícil e indigesta. Eu compreendia as relações de gênero e as relações de poder intrínsecas. Havia lido incessantemente sobre isso, mas uma definição estabelecida de "gênero", era algo que eu não podia fazer naquele momento. Então, como eu poderia esperar que meus alunos soubessem essa resposta? Ou ao menos produzissem uma resposta para além daquilo que foram sempre direcionados a acreditar? Havia questionamentos para o qual eu mesmo não tinha resposta.

No meu documento de identidade atual, há a opção Sexo/Sex, acrescido de um M logo abaixo. Esse é um documento oficial. Por ele é traçado o reconhecimento que o Estado faz de mim. O "M" representa "Masculino", decerto. É uma convenção que me foi ensinada desde criança. A "oposição" a isso seria um "F", de "Feminino"? Se gênero seria Masculino e Feminino, e sexo seriam também Masculino e Feminino, qual definição eu poderia dar? Simplesmente dizer: "Gênero caracteriza-se por feminino e masculino, assim como o sexo"? Sabemos ser uma inverdade, uma explicação reducionista. Mas tampouco podemos buscar uma resposta absoluta. Isso porque as relações de gênero estabelecem-se através das identidades de gênero, e identidades são dispositivos sócio-históricos. Assim, são constituídas por discurso.

Em *A ordem do discurso*, Foucault, ao falar das interdições, reflete que,

> (...)em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento tão transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 2014, p. 09)

Em tempos em que a política utiliza as relações de gênero e a sexualidade como ferramenta de pânico moral, o discurso acerca de gênero tornasse não somente limitante, mas imperativo e punitivo. Se os discursos correspondem a estruturas de poder, se as relações de gênero se estabelecem enquanto relações de poder, como buscamos compreender nesse trabalho, limitar gênero à ideia de feminino e masculino delimita também os espaços a serem ocupados dentro desse discurso e também classifica aqueles que escapam a ele. Não existem, ao falarmos de uma construção sócio-histórica, da formação de identidades, uma verdade absoluta. Identidades e ideias são mutáveis. Se o discurso se constrói a partir dos sujeitos, que o constituem, fragmenta e reconstituem de acordo com as alterações em sua própria realidade, o próprio conceito de verdade em si é questionável, mutável. Foucault continua:

> Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2014, p.17)

Dentro de uma estrutura cisheteronormativa, o discurso produzido sobre as relações de gênero, onde existe apenas masculino e feminino, é justificado pela biologia, pela religião, por identidades sócio-históricas, e esse discurso toma para si um aspecto de verdade. Essa verdade é reproduzida em casa e, infelizmente, na escola, seja nas relações verticais ou horizontais de hierarquia que se encontram na sala de aula. Ela também se remete em outros espaços que ocupamos. Mesmo que esse trabalho se dê dentro da escola, mesmo nós, adultos, não passamos incólumes por esse discurso, carregando histórias sobre isso ao longo do nosso crescimento, na escola, nas vivências, e mesmo hoje, ao nos olharmos no espelho.

Homossexualidade sempre foi um tabu dentro da escola, e a transexualidade ainda é escondida, revelando-se muitas vezes de forma brutal para as crianças e adolescentes que se descobrem enquanto crescem. Lembro, quando eu ainda estava na quinta série, de um outro estudante, adolescente e abertamente homossexual (algo extremamente corajoso para os anos noventa, numa cidade do interior), que adentrou a sala, fazendo piadas e brincando conosco. Alguns de nós riram das piadas, outros riram *dele*. A frase da professora, em seguida, não fui capaz de esquecer, apesar de ter apenas onze anos, foi: “Parem de rir! Apesar disso, ele é um rapaz muito bonito”. O “disso”

referia-se não somente à sua sexualidade, mas ao fato de referir-se a si mesmo utilizando pronomes femininos, por dançar e exibir seu corpo da forma como um menino não deveria fazer. Ele estava fora das regras estabelecidas pelo seu gênero. Ou pelo discurso construído acerca de seu gênero. E, dentro dessa sociedade, isso era um "pesar". O peso de algo fora da normalidade.

Todo discurso carrega uma intencionalidade, inclui, exclui, marginaliza e cria estruturas hierárquicas. Nos últimos anos, o avanço da extrema direita e o pânico moral gerado a partir do conceito falacioso de "ideologia de gênero", serviram para banir a temática das escolas. Os primeiros Temas Transversais englobavam o tema da sexualidade, muito mais numa tentativa de evitar gravidez na adolescência ou algum escandaloso indício de uma temerosa promiscuidade, mas o tema estava lá. Obviamente, sabemos que gênero, sexo e sexualidade têm definições diferentes, mas essas definições se atravessam e estabelecem relações. Assim, dentro da temática "sexualidade", nos era possível trabalhar também sexo e gênero. Porém, os chamados Temas Transversais Contemporâneos deixaram de lado o tema "sexualidade" e sequer citam as relações de gênero.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão final, a palavra gênero repete-se 320 vezes, todas referindo-se a gêneros textuais. Sexualidade aparece somente em Ciências da Natureza, restringindo-se à biologia. Já sexo é citado três vezes, uma na introdução, outra nas Ciências Humanas, ao se falar em equidade, e a terceira em biologia. Não há nenhuma referência a feminismo, machismo, transexualidade ou homofobia. Há "equidade", repetida sete vezes, e "diversidade" repetida 120 vezes, podemos dizer que estas expressões todas são cobertas por essas palavras. Entretanto, se o discurso se apresenta enquanto manifestação de poder ao afirmar, ele também o faz ao excluir. Há sentido na palavra, mas também há no silêncio. Se a BNCC é a base do trabalho do professor, as ausências nos isentam de trabalhar determinadas temáticas?

Podia, a partir daqui pensar sobre "currículos ocultos", "educação menor", ou outras formas de resistência que estabelecemos dentro da sala de aula. Essas oficinas e atividades propostas, certamente o são, mas, deveriam ser? Quando debatemos gênero, o que há realmente de transgressor? Se nos documentos mediadores das ações pedagógicas não há o reconhecimento das multiplicidades de sujeitos, de seus gêneros, de sua sexualidade e suas formas de performá-las, isso é um indicativo de que já são inerentes à

sociedade ou estão à margem? Os debates acalorados acerca de gênero nos meios políticos e pedagógicos indicam a segunda opção.

Ao mesmo tempo, os movimentos que buscam um debate acerca de gênero partem de fora do espaço escolar para dentro dele. Maria Clara Araújo dos Passos, em *Pedagogias das Travestilidades* nos carrega para essa análise ao dizer que,

> Minha compreensão é a de que, conforme os movimentos brasileiros põem em ação uma práxis político-pedagógica, novos projetos de mundo e sociedade são apresentados. No interior desses programas reside uma transformação pragmática da cultura política, logo surge uma nova e singular percepção do que é determinado como político (ARAÚJO, 2023, p. 62).

As relações de gênero então, são também relações políticas, envolvem luta por reconhecimento não somente inseridas em palavras como "equidade" e "diversidade", mas com a intencionalidade de um discurso próprio, pois quem fala, ao ser ouvido, compreende sua existência (e o direito dela) como reconhecível. A marginalização dos discursos também é a marginalização das existências.

A escola, então, ignora certos discursos, certas identidades, se isenta de lidar com elas e reconhecê-las porque representam um desafio a uma ordem social que está arraigado também a esses agentes que a compõe. Retorno ao Foucault: "Todo este imenso discurso do louco retornava ao ruído; a palavra só lhe era dada simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel de verdade mascarada" (FOUCAULT, 2014, p. 11). Assim, há o risco de os discursos acerca da diversidade sejam uma "verdade mascarada", se não nos aprofundamos da compreensão dos discursos que buscamos reproduzir ou desconstruir.

Quando pensamos nas estruturas sociais que se formam na turma de nono ano que ajuda a compor esse trabalho, na forma como os meninos enxergam suas interrelações e lideranças, na forma como Jéssica busca associar-se a colegas de outras turmas e sente falta de outras meninas na sua própria, percebemos que os discursos acerca de gênero estabelecem limites, linhas, compõe grupos e estruturas de poder. Meninos andam com meninos, meninas andam com meninas, e as relações de amizade, reconhecimento e domínio se estabelecem entre eles a partir do espaço que ocupam dentro desse discurso. Entretanto, a desconstrução dessas estruturas necessita da desconstrução do discurso, e essa desconstrução passa pela compreensão de que se estabelecem- nele, relações de poder e opressão.

Mas, ao mesmo tempo, seria mentira se dissesse que nós, professores, não contribuímos para a manutenção dessas estruturas de poder. Quando Jéssica, enquanto única menina da sala, assumiu as responsabilidades da formatura e a representatividade da sala, nenhum de nós percebeu que essa postura se associava a uma pretensa ideia de maternidade feminina. Os meninos aceitaram que ela assumisse responsabilidades com as quais não queriam lidar, e nós, docentes, consideramos algo natural a ponto de esse fato ter sido citado no elogioso discurso de formatura feito pela gestão ao homenagear a turma. Ao mesmo tempo, essa postura maternal não impediu, como cito reiteradamente nesse trabalho, que ela tivesse, em diversos momentos, de elevar a voz para ser ouvida ou que tenha se calado em momentos em que suas ideias e sentimentos eram invalidados quando discutíamos os privilégios que lhe eram negados em detrimento dos meninos.

Concomitantemente, os conflitos entre os meninos também envolviam a invalidação de sentimentos e o silêncio diante de conflitos baseados no questionamento de sua masculinidade, pois tais questionamentos representavam entre eles uma queda na hierarquia que estabeleciam entre si e que, mesmo sem perceber, estabeleciam na relação que construíam com as demais meninas e até mesmo com suas mães e professoras. Em uma conversa que tive com Jéssica, por exemplo, compreendi que brincadeiras feitas entre os meninos e os professores homens se tornavam incômodas para ela e para as professoras também, pois muitas vezes adentravam campos discursivos que não eram considerados convenientes para meninas/mulheres. Já foi citado aqui os conflitos estabelecidos entre os meninos e as professoras, e como esse conflito foi mediado por um homem, mas essa situação deixa evidente que, a medida em que crescem, compreendem outros homens como seus iguais, mas não necessariamente as mulheres ao seu redor.

Porém, essas mesmas estruturas de poder, os oprime, principalmente quando se compreendem dentro de sistemas hierárquicos onde perdem poder, como no caso da rejeição pelas meninas, no abandono afetivo paterno ou nos muros que constroem entre seus sentimentos e as relações de amizade que firmam. Isso se tornou mais compreensível quando conversei com eles abertamente sobre masculinidade. Os meninos compreendem que as relações de gênero são relações de poder, entendem que se submetem a ela, mas ao revelarem “o que significa ser homem” para cada um deles, evidenciam uma visão ambígua da masculinidade: existe uma masculinidade que carrega marcadores negativos, que nega sua subjetividade e os coloca diante de uma postura cisheteronormativa compulsória, e existe uma masculinidade que direciona sua postura para o que acreditam

ser o comportamento ideal de um homem. Esse é um ponto em que a própria Jéssica concorda, mesmo compreendendo que há um poder exercido sobre ela a partir disso.

Nesse sentido, foi importante a utilizar como aporte teórico o conceito de poder estabelecido por Foucault e o conceito de performance trazido por Butler. Por isso utilizei como base principal de discussão os livros *Problemas de Gênero*, e *Corpos que pesam*, de Judith Butler, e o primeiro volume de *História da Sexualidade*, denominado *A vontade de Saber*, de Michel Foucault. Não restringi, como visto ao longo desse trabalho, minha argumentação apenas a esses dois autores, mas parti da premissa foucaultiana, de que existem estruturas de poder que determinam as relações de gênero e sexualidade, mesmo que não possamos delimitar diretamente um período anterior a essas estruturas. A escolha de Butler se deu por um não apontamento de uma definição de gênero absoluta e pelo conceito de *performatividade* que ela estabelece ao pensar gênero e sexo; sua interlocução com Foucault e, principalmente, pela desconstrução que ela faz da busca por uma definição absoluta de gênero que diversos intelectuais fazem, desde Aristóteles até os pensadores da psicanálise moderna.

Preciso dizer que a leitura desses livros foi um tanto quanto árdua. Enquanto estudante de História e depois de Pedagogia, a compreensão clara de termos inerentes à Filosofia, me foi difícil. Termos como ente, ontologia, e outros, contribuíram para construir um outro caminho discursivo que me permitiu não compreender claramente o que é gênero, mas a construção acerca das identidades de gênero, seus marcadores e os movimentos de exclusão, ressignificação e enfrentamento do discurso construído historicamente até aqui. Também abriu caminho para compreender como estamos (e enfatizo *estamos*, pois os meus conflitos e o dos estudantes encontram-se nos debates e no decorrer das oficinas) situados dentro desse discurso, dessa rede de poder e contestação que nos atrela a uma visão binarista de gênero.

Assim, mais do que ser capaz de ministrar as oficinas e propor debates a partir delas, foi necessário que eu fosse capaz de interpretar essas dicotomias e buscar contorná-las. Portanto, a trajetória estabelecida ao longo desse trabalho serviu para que conceitos como identidade, gênero e masculinidade fossem compreendidos pelos adolescentes e inseridos em seu repertório para que também fossem capazes de enxergá-los em sua própria realidade. Com isso quero dizer que, à medida em que pensava as oficinas, dialogava e ouvia as ideias, sentimentos e sensações desses adolescentes, tive também de

me instruir, aprender mais, redirecionar aportes teóricos e buscar ferramentas que me permitissem transformá-los em atividades que fossem inteligíveis às crianças.

É preciso também que seja compreendido aqui que, não só buscar, como construir algumas propostas de oficina, foi trabalhoso, mesmo que essa ideia tenha partido de uma decisão minha. Por estar dentro do espectro autista, dinâmicas não costumam funcionar comigo devido à literalidade e ao pensamento rígido. A busca por materiais, manuais, meus estudos e a experiência que adquiri nesses anos de docência ajudaram para que eu pudesse ser capaz de elaborar algumas delas, mas o compartilhamento de experiências contidos nesses materiais foram essenciais para a elaboração dessas atividades.

Meu Produto Educacional é um livro e-book intitulado “Por que falar de gênero? Pequeno manual de experiências sobre como falar de gênero em sala de aula”, foi construído baseado a partir da realização das oficinas. Em que busquei também refletir sobre o caminho teórico que percorri e a forma como me inseri também enquanto sujeito dotado de identidade de gênero e sexualidade próprias frente aos adolescentes que também as portam, mas que nasceram em épocas diferentes e apresentam visões e comportamentos diferentes dos meus, em um movimento processual em que ocorrem rupturas e permanências contidas na história das relações de gênero. Parto do pressuposto que, assim como confrontei as crianças nos debates sobre as relações de gênero, nós devemos confrontar a nós mesmos, repensando a trajetória do nosso desenvolvimento a partir da compreensão das relações de gênero e estruturas inerentes de poder.

O livro é composto por dezenove capítulos, onde busco responder a algumas perguntas que me incomodaram ao longo do trabalho e me levaram a buscar caminhos para que compreendesse melhor as relações de gênero. Ele é dividido em três partes distintas: a primeira discute questões teóricas, como a definição de gênero, de identidade e relações de poder. A segunda apresenta as oficinas ministradas, não somente como um material a ser reproduzido, mas relatando sucessos e dificuldade a partir de seu desenvolvimento por mim. Por fim, indico livros, manuais e outros materiais que utilizei ao longo do trabalho, seja para estudo pessoal, seja para apresentar aos adolescentes as questões relacionadas às relações de gênero e relações de poder.

É importante ressaltar que não posso classificar esse trabalho como sucesso, nem posso dizer que alcancei todos os objetivos propostos. O caminho planejado em minha cabeça e transformado em projeto é muito mais bonito do que o caminho real.

Compartilhar experiências também é compartilhar dúvidas e desvios. Espero que tenha conseguido transmitir isso ao longo de meus relatos e análises. Também não espero que os adolescentes e a adolescente que me ajudaram a compor esse trabalho tenham compreendido claramente tudo o que propus. Mas acredito ter sido capaz de plantar sementes e compartilhar ferramentas para que sejam capazes de questionar sua própria realidade.

Costumo dizer aos meus alunos e alunas que o ser humano é o único animal que, para além do instinto, transforma a história em experiências, subjetificam os fatos e os dota de significados abstratos. Assim, espero que esse trabalho seja capaz de servir não somente como uma análise da forma como as relações de gênero nos atravessam e exercem poder sobre nós, mas também como um importante compartilhamento de experiências sobre como trabalhar essa temática em sala de aula, buscando desconstruir a forma como as relações de gênero são usadas como ferramenta de opressão.

Com os meninos e a menina do nono ano integral, construí um caminho de curiosidade, cumplicidade, expressividade e afetividade. Hoje, meses depois de ter concluído as oficinas, quando não sou mais seu professor, ando pelos corredores da escola. Eles param meu caminho, abraçam-me, sorriem. Olho para a proporção da construção desse trabalho e não posso deixar de me sentir grato por terem estado ao meu lado. Há entre nós algo que compartilhamos, vivenciamos e construímos. Uma experiência que compartilhei com vocês que leram esse trabalho.

Termino aqui em dezenove de maio de dois mil e vinte e cinco. A temperatura está amena, faz sol. Sentado na biblioteca observo meus alunos, atuais e antigos, caminharem pelos corredores e me pergunto como será nossa jornada a partir do crescimento que tivemos...

7. Referências bibliográficas

ARUZZA, C. BHATTACHARYA, T. FRASER, N. Feminismo para os 99%: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASSARITI, D. S. SANTOS, L. A. S. Construindo e trabalhando com as diferenças: aprendizes e ensinantes em espera e do tempo pedagógicos. In. RIBEIRO, C. M. (org). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil. Lavras: UFLA, 2012. p. 306 — 320.

BHATTACHARYA, Tithi. Teoria da Reprodução Social: remapear a classe, recentralizar a opressão.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, R. O., & BORGES, Z. N.. (2018). Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. Revista Brasileira de Educação, 23, e230039. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230039. Acesso em 12 de julho de 2023.

BRITO, Gabú. Fábio-Formiga. São Paulo: Ed. Do Autor, 2024.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 23º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2022.

CONNEL, R. W. Masculinidades. Cidad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Género: manual de actividades educativas. Disponível em: http://www.promundo.org.br/en/wpcontent/uploads/2010/07/Manual-Atividades-Educativas.pdf. Acesso em: 13 mai. 2025.

FERGUSON, Susan. Crianças, infância e capitalismo: uma perspectiva da reprodução social. In: BHATTACHARYA, Tithi. Teoria da Reprodução Social: remapear a classe, recentralizar a opressão. São Paulo: Elefante, 2023.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HALL, Stwart. Quem precisa da identidade? In: Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In. LOURO. Guacira L. (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 113 — 124.

HOPMAN, Jan. El machismo: su relácion com los excesos al interior de las fuerzas armadas. In: OLAVARRÍA, J. Hombres: identidade/es y violencia. Santiago, Chile: FLACSO, 2001.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da Sexualidade. In. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 07 — 34.

MATTOS, Amana Rocha. Gênero, sexualidade e relações raciais: intersecções no chão da escola. In. FERRARI, A. CASTRO, R. P. (orgs). Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 193 — 206.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Identidade Juvenil e Identidade Discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006.

OLAVARRÍA, José. De la identidad a la política: masculinidads y políticas públicas: Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX. In: Masculinidad/es. Identidad, sexualidade e familia: Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad. Santiago, Chile: FLACSO-Chile, 2000.

PASSOS, R. A. TEODORO, M. A. Banco de brinquedos: entendendo diversidades. In. RIBEIRO, C. M. (org). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil. Lavras: UFLA, 2012. p. 288 — 294.

PENTEADO, Heloisa Dupas. (2010). Pesquisa-ensino uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elisa. (org.), Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, p. 33-44.

PORFÍRIO, Ana Luiza Gomes. Corpos como campos de batalha: uma etnografia sobre entercruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar em Maceió. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5650/1/Corpos%20como%20campos%20de%20batalha%20-%20uma%20etnografia%20sobre%20entercruzamentos%20de%20g%c3%aanero%2c%20ra%c3%a7a%20e%20sexualidade.pdf Acesso em 17 de junho de 2023

RESTIER, Henrique. O duelo viril: confrontos entre masculinidades no Brasil mestiço. RESTIER, H. & SOUZA, R. M. In: Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309. Acesso em: 14 out. 2024.

SIMMEL, Georg. Questões fundamentais da sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SILVA, Ricardo de Castro. As sexualidades e as infâncias nas(das) escolas de E(e)ducação Infantil. In. RIBEIRO, C. M. (org). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil. Lavras: UFLA, 2012. p. 218 — 227.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121 —132.

VOLP, Stefano. Homens pretos (não) choram. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2022.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In. LOURO. Guacira L. (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35 — 82.

WHYTE, Willian F. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZAIDAN, Zaidan; FERREIRA, Maria Cristina Costa; e KAWASAKI, Teresinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. In: Plurais: revista multidisciplinar. v.3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018, Disponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57315/2/A%20PESQUISA%20DA%20PR%C3%93PRIA%20PR%C3%81TICA%20%20NO%20MESTRADO%20PROFISSIONAL.pdf. Visualizado oito de novembro de 2023.

WELZER-LANG D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Revista de Estudos Feministas [Internet]. 2001;9(2):460–82. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008. Acesso em 14/10/2024.

8. Anexos

8.1.ANEXO I: Questionário I

Nome (fique tranquilo, vamos manter seu sigilo. Isso é apenas para o nosso controle): _____
_____
Idade: _____

Você se identifica como:
( ) MULHER
( ) HOMEM
( ) NÃO QUERO RESPONDER

Parte I
Quantas pessoas vivem na sua casa além de você?
_____
2) Me diga, por favor, qual a idade deles e qual seu grau de parentesco (mãe, pai, irmão, irmã, etc.).
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3)E com quais deles você passa mais tempo? Por quê?
_____
_____
_____
_____

5) a) Você faz alguma atividade doméstica em casa?
_____
b) Quais?

---

c) Como você avalia as tarefas domésticas que você realiza, você acha que essas atividades têm alguma relação com o fato de você ser homem/mulher? Por que você acha isso?
_____
_____
_____

6) Que atividades você faz em seu tempo livre? Aqui só vale o que você realmente GOSTA de fazer.

7) Já te falaram que alguma atividade não é legal para menino/menina? Se sim, qual?

8) Se já te falaram, ou se você ouvisse isso hipoteticamente, como você se sentiria?

9) Você ouviu (ou se não ouviu, seria mais provável que você ouvisse) onde?

10) Na sala de aula, você já notou se há um tratamento diferente em relação a meninos e meninas? Caso sim, você consegue me dar um exemplo?

8.2.ANEXO II: Questionário II

1.De qual matéria você mais gosta e por quê?

2.O professor dessa matéria que você mais gosta pede uma atividade em grupo para ser feita na sala. Indique três colegas que participariam do grupo com você.

3.O que você faz durante o recreio.

4.Indique três colegas de sala com os quais você fica durante o Recreio?

5.Qual o tipo de música de que você mais gosta?

6.Você ganhou quatro ingressos para ir a um *show* de seu cantor ou grupo preferido. Indique três pessoas que você convidaria para ir ao show com você.

8.3.ANEXO III: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Adolescentes Estudantes/TALE

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) pelo professor Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, da Faculdade de Educação da UFMG, e o mestrando Armando da Silva Gonçalves, professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais como voluntário(a) a participar da pesquisa denominada, RELAÇÕES DE GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER: CONFLITO E MEDIAÇÕES EM UMA TURMA DO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL cujos objetivos são compreender como as Relações de Gênero produzem conflitos em sala de aula e como podemos elaborar estratégias de mediação desses mesmos conflitos a partir dos resultados elaborados pela pesquisa.

Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu não participar, e se desistir, não terá nenhum problema. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa serão vocês, do nono

A pesquisa será feita na Escola Estadual XXX em que você e seus colegas serão convidados a participar de debates, oficinas e a participação de atividades escolares. Além de observar nosso cotidiano na sala de aula, faremos oficinas no contra turno, ou seja, nos horários em que não estiverem em aula, mas dentro da nossa escola.

As oficinas serão realizadas na escola e no contra turno, de maneira que não atrapalhe a frequência às aulas, em lugar tranquilo como, por exemplo, a biblioteca, e terá uma duração de 45 minutos, versará sobre os acontecimentos vivenciados em sala de aula e as opiniões individuais sobre os conteúdos das oficinas realizadas.

Caso você não deseje participar das atividades de pesquisa, não há nenhum problema, você será direcionado pelo professor a fazer outra atividade sem prejuízo para a sua aprendizagem.

Durante a participação na pesquisa, podem acontecer alguns riscos como constrangimento (se sentir pressionado ou com vergonha de estar presente ou se manifestar) durante os debates e oficinas que serão gravadas em áudio e vídeo, bem como medo/preocupação de ferir seus valores familiares e pessoais. Serão tomadas cautela e providências para evitar as situações que possam causar dano: como manter sua confidencialidade (ou seja, suas ideias e imagem serão preservadas e jamais serão usadas para te constranger ou te deixar desconfortável) , evitando que suas informações e imagem sejam divulgadas e deixando claro que seu uso é exclusivo para a análise dessa pesquisa que estarão sob proteção do anonimato usando de pseudônimos e supressão de qualquer característica específica que identifique quem seja o participante. Isso significa que usaremos apelidos para vocês e não daremos nenhuma informação que permita que sejam identificados.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa e não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar ou pedir para que seus pais ou responsáveis entrem em contato comigo e com o professor Paulo. Mas há coisas boas que podem acontecer se você participar como ser capaz de compreender melhor e debater sua própria realidade de forma crítica.

Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa.

Eu _____ aceito participar da pesquisa (título da pesquisa) e consinto que minha participação seja gravada em áudio e vídeo. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado, com raiva de mim ou que isso me prejudicará.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Caso necessite de alguma informação de teor ÉTICO, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMG), situado na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha, telefone: 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Sete Lagoas, ___ de _____ de ____

_____

Aluno(a) participante

_____

Professor-pesquisador: Armando da Silva Gonçalves

Favor rubricar e assinar, caso você consinta em participação da pesquisa, esse documento em duas vias — uma cópia desse termo ficará com você e a outra ficará conosco — dando ciência de que o conteúdo foi lido e de que há concordância.

8.4.ANEXO IV: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis– TCLE

Prezados(as) Pais ou Responsáveis,

O professor Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, da Faculdade de Educação da UFMG, e o mestrando Armando da Silva Gonçalves, professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, vêm solicitar sua autorização para participação voluntária de seu(sua) filho(a) na pesquisa intitulada RELAÇÕES DE GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER: CONFLITO E MEDIAÇÕES EM UMA TURMA DO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Que se realizará entre os meses de fevereiro à junho.

A pesquisa busca saber a opinião dos estudantes sobre as relações de gênero e de como elas se estabelecem em nossa sociedade, enquanto relações de poder, gerando ou não conflitos na vida dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Esta pesquisa, portanto, deseja recolher informações sobre o que o que os estudantes pensam através de debates e de oficinas, bem como da observação de seu convício em sala de aula. O intuito é, a partir do conhecimento gerado pela pesquisa, criar estratégias para resolver conflitos escolares, na promoção da equidade de gênero e no combate às violências associadas a essas questões.

Para o desenvolvimento da pesquisa, as aulas e as oficinas — que terão a duração de noventa minutos e serão realizadas no contra turno —, que participará seu (sua) filho(a) serão gravadas, em áudio e vídeo para posterior observação e análise. Além das gravações das aulas, serão considerados como dados as próprias produções audiovisuais, textuais e artísticas dos alunos do nono ano frutos das atividades elaboradas pelo professor-pesquisador no contexto escolar. A observação ocorrerá durante as aulas e as oficinas, no contraturno, dentro da escola e com horário a ser discutido entre nós para melhor acessibilidade de todos os que queiram participar.

E para que o(a) adolescente sob sua responsabilidade possa participar, você deverá assinar este termo, autorizando sua participação tanto nas atividades a serem realizadas no turno em que o estudante está matriculado durante as aulas conduzidas pelo professor, quanto nas oficinas que o professor conduzirá no contraturno.

Caso o adolescente sob sua responsabilidade não deseje participar das atividades de pesquisa, não há nenhum problema, ele será direcionado pelo professor a fazer outra atividade sem prejuízo para a sua aprendizagem.

As oficinas serão realizadas na escola e no contraturno, de maneira que não atrapalhe a frequência às aulas, em lugar tranquilo como, por exemplo, a biblioteca, e terá uma duração de 45 minutos, versará sobre os acontecimentos vivenciados em sala de aula e as opiniões individuais sobre os conteúdos das oficinas realizadas.

Ao concordar, você está ciente de que a participação dele(a) é voluntário(a), de que não receberá remuneração e não terá nenhum custo com a participação na pesquisa e de que será informada/o sobre o seu andamento sempre que desejar.

Conforme a Resolução 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/CNS, riscos da pesquisa são entendidos como qualquer possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Dessa forma, não existe pesquisa com seres humanos que não apresente possibilidade algum risco, assim, teremos o cuidado para não provocar nenhum

risco decorrente da participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa como, por exemplo, vergonha, cansaço, possíveis desconfortos ou qualquer constrangimento.

Assim, caso haja algum desses sentimentos, a atividade será suspensa imediatamente e para minimizar os riscos de exposição indevida, a pesquisa não realizará análise individual das opiniões dos participantes ou de seu desempenho, mas sim dos processos compartilhados nos debates promovidos em aula, nas criações coletivas e nos depoimentos dados durantes as oficinas.

Para a garantia das normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgados em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação e produto educacional do Mestrado Profissional (PROMESTRE) de Armando da Silva Gonçalves e o material coletado será arquivado sob a guarda do professor-pesquisador por um tempo de até 05 (cinco) anos e posteriormente será apagado, visto que todas as imagens e gravações serão digitais.

O consentimento para a análise e divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos na pesquisa é voluntária e, caso você ou seu/sua filho(a) sintam algum desconforto, podem interromper a participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade ou prejuízo ao tratamento a que está submetido na sala de aula e nos demais ambientes escolares da Escola Estadual XXX. E a partir deste documento estão atribuídas garantias legais, baseadas na Resolução CNS 466/12, que asseguram o direito ao anonimato dos participantes na divulgação dos resultados da pesquisa com o uso de pseudônimos e a retirada de qualquer informação que possa identificá-los.

Esta pesquisa não terá nenhum custo para o aluno e não lhe trará benefícios diretos. Porém os estudantes terão a oportunidade de discutir assuntos importantes para sua vida enquanto cidadão, inclusive aprendendo a combater a discriminação de gênero. Isto poderá contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento desta linguagem na Escola Estadual XXX e em outras escolas e sistemas de ensino, e para o aprofundamento dos debates no campo das Relações de Gênero. Os resultados estarão a sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

Este termo seguirá em duas vias, uma via será arquivada por mim e a outra será fornecida a você.

Gostaríamos ainda de deixar evidente que, em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização na forma da lei.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos. Caso você concorde em seu(sua) filho(a) participar da pesquisa, pedimos que preencha e assine o termo abaixo. Faz parte da adesão autorizar o uso das imagens e áudios que serão coletados.

_____

Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Pesquisador orientador responsável

_____

Armando da Silva Gonçalves

Professor-pesquisador corresponsável

Caso necessite de alguma informação de teor ÉTICO, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMG), situado na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha, telefone: 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Favor rubricar, caso concorde em autorizar a participação do adolescente que está sob sua responsabilidade, cada uma das páginas desse documento em duas vias — uma cópia desse termo ficará com você e a outra ficará conosco — dando ciência de que o conteúdo foi lido.

8.5.ANEXO V: Parecer do Comitê de Ética da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações de Gênero e Relações de Poder: conflito e mediações em uma turma do nono ano do ensino fundamental

Pesquisador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74556623.1.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.726.789

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto intitulado "Relações de Gênero e Relações de Poder: conflito e mediações em uma turma do nono ano do ensino fundamental", que tem como pesquisador responsável Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, da Faculdade de Educação da UFMG. Constitui pesquisa a ser conduzida no âmbito do mestrado de Armando da Silva Gonçalves, no Mestrado Profissional em Educação e Docência/PROMESTRE, da FAE-UFMG.

A pesquisa é apresentada da seguinte forma: ¿Há, no papel da escola, uma pretensa neutralidade ao tratar dos sujeitos que a compõe: todos são iguais, todos se submetem às mesmas regras e estruturas sociais, todos fazem parte do mesmo jogo de signos sociais. Essa igualdade é garantida por documentos legais como a própria Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, documentos dedicados à proteção dos sujeitos em sua subjetividade e liberdade. Entretanto o uso, da palavra ¿pretensa¿, ao se referir à neutralidade com que os sujeitos são tratados dentro da escola, coloca-nos diante de uma realidade um tanto quanto incômoda: se há mecanismos legais que garantam a igualdade dos indivíduos, há também uma série de relações de poder e conflitos que permeiam as relações sociais para além desses mecanismos e que, ao atravessarem as dinâmicas escolares, desloca e redefine as expectativas de igualdade que os mecanismos legais e as normas escolares professam e as relações de gênero, ou melhor dizendo, a relação entre as múltiplas

identidades de gênero, são um exemplo dessas rupturas. Há, dentro e fora do espaço escolar, e

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

fora de toda legalidade prevista, o discurso de que a heteronormatividade seria a única identidade ¿natural¿, ¿plausível¿, ¿religiosamente correta¿ e, por isso, detentora do poder de cercear e eliminar as demais identidades. Mesmo que saibamos que não há
naturalidade nessas relações, esse discurso ganha força e ignora as construções históricas e identitárias que também são responsáveis por sua construção (LOURO, 2003, p.11). Ao mesmo tempo, esse discurso heteronormativo também é machista, colocando o homem cis, heterossexual (e, na maioria das vezes, branco), em uma posição de poder elevada, prepotente, diante das demais identidades e sexualidades com as quais se defronta. Há então o domínio sobre aqueles(as) cujas identidades e sexualidades escapam à sua delimitação de certo, errado, biológico ou divino. Sendo a escola um reflexo da sociedade, essas relações de poder se refletem diretamente nas relações entre discentes e docentes, entre crianças/adolescentes e adultos(as) que ocupam posições de autoridade no espaço escolar, entre os(as) próprios(as) estudantes e, muitas vezes, entre a própria família e a escola. Isso significa que a escola é um espaço de conflitos em que a luta por igualdade e reconhecimento, contra preconceitos, está presente no cotidiano escolar. Então, se legalmente a escola é para todos(as), uma parte desse todo luta por reconhecimento contra
discursos que os(as) desqualificam enquanto sujeitos. Entre esses discursos, talvez o que tenha se tornado mais pungente, mesmo sem bases que comprovem sua veracidade, foi o discurso contra uma suposta ¿ideologia de gênero¿, capaz de influenciar a sexualidade e identidade de gênero de crianças e adolescentes. Movimentos que acreditam nessa falácia, associados a grupos que também defendem o ¿Programa Escola sem Partido¿, colocaram a escola, mais escola, mais propriamente os currículos escolares em todas as suas formas, como alvo central de ataques. Daí um exacerbamento dos conflitos dentro do ambiente escolar, com diversos casos de preconceito.
Isso tudo nos leva a compreender que, a igualdade prevista em lei não pode significar a neutralidade no posicionamento da escola e seu corpo docente. Segundo Ila Maria Silva de Souza: Assim, a escola é o lugar de construção da consciência coletiva e do fortalecimento do ser homem/mulher, onde é possível trabalhar a hegemonia proletária que possibilitará a emancipação dos seres sócio/históricos e culturais. Essa escola deve ser uma escola viva, acorde o seu tempo histórico, pois é no bojo das relações sociais e históricas que o ser humano se constrói e ajuda a construção dos demais (SOUZA, 2017, p. 88).
Ou seja, cabe à escola desempenhar o papel de mediadora desses conflitos, buscando zelar pela diversidade dos indivíduos que nela convivem, respeitando suas identidades diversas,

iinclusive as de gênero e sua sexualidade, atuando também como desconstrutora de preconceitos. Porém, se a escola não se distância da sociedade em que se insere, ela também apresenta, em seu seio, preconceitos diversos, muitas vezes em conformidade com os discursos acima citados. Ou seja, o currículo escolar pode se organizar de forma a combater ou a manter preconceitos, sendo isso feito de forma consciente ou não.

Assim, esse trabalho se justifica na necessidade de se compreender, como as relações de gênero se estabelecem como estruturas de poder nas relações sociais dentro da escola, estabelecendo conflitos pautados desde as relações mais simples quanto nas relações que estabelecem violências diversas. Ao mesmo tempo, é necessário buscar intervenções junto a estudantes que mediem esses conflitos, estimulando o questionamento de sua construção sócio- histórica e suas permanências, com o objetivo de combater preconceitos que ameacem a existência do outro e de si mesmos. Tendo esse trabalho uma proposta de ação junto a adolescentes, a análise desta torna-se essencial para a o desenvolvimento de novas práticas junto a professores e professoras¿.

Os procedimentos a serem adotados durante a pesquisa são descritos da seguinte forma:

¿Dentro dessa proposta de pesquisa, será utilizada a observação participante como via de acesso ao campo de pesquisa que são os jovens em sua interação com os seus pares. A pesquisa será realizado pelo pesquisador na condição de professor dos adolescentes envolvidos no processo e, portanto, atuando como observador de sua própria sala de aula e de suas tensões e conflitos.

Esta pesquisa enquadra-se na categoria de observação participante justamente porque, enquanto professor da turma que será objeto desse trabalho, o pesquisador pretende estabelecer uma imersão no cotidiano da escola e da sala de aula com o intuito de melhor compreender as interações estabelecidas entre os estudantes entre si e deles para consigo enquanto professor. Em conformidade a isso, serão realizadas intervenções baseadas nos conflitos observados durante as aulas com o intuito de provocar o debate, permitindo que os estudantes venham a se posicionar sobre os temas tratados e melhor possam expressar suas opiniões em um clima de respeito mútuo. É bom recordar, aqui, a máxima da etnografia e que orienta o uso da observação participante que é a necessidade de ¿ se estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho, na tentativa de entender e compreender a nós mesmos". Digo isso por acreditar que é esse movimento de ¿familiarizar¿ e ¿estranhar¿ que nos permitirá melhor conhecer o contexto já tão rotineiramente presente profissionalmente em minha vida de professor que é a sala de aula¿.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Não são elencados de forma explícita critérios de inclusão e exclusão da participação na pesquisa. Porém, da leitura do projeto é possível intuir alguns dados relativos a essa questão: ¿Minha pesquisa se dará em uma escola da rede estadual de ensino na área central da cidade de Sete Lagoas, Minas Gerais, sendo uma das escolas em que atuo como professor efetivo. O bairro onde a escola se localiza é, ao mesmo tempo, uma das áreas nobres da cidade, o que significa que a comunidade ao entorno se divide entre moradores de alto poder aquisitivo, que matriculam seus filhos nas escolas particulares da região e moradores de um poder aquisitivo mais baixo, sendo esses os que optam por matricularem seus filhos nessa escola por ser pública. Como a escola possui mais de sessenta anos de
existência, muitos estudantes representam a terceira ou quarta geração de suas famílias a frequentarem a escola, não sendo incomum recebermos filhos e netos de ex-alunos. (...) Esta pesquisa enquadra-se na categoria de observação participante justamente porque, enquanto professor da turma que será objeto desse trabalho, pretendo estabelecer uma imersão no cotidiano da escola e da sala de aula com o intuito de melhor compreender as interações estabelecidas entre os estudantes entre si e deles para comigo como professor. Enquanto agentes desse processo educativo que desenvolvemos ao longo das aulas, há, entre eu e os adolescentes, conflitos, trocas, estranhamentos e percepções. Assim, torno-me também parte da observação da minha própria pesquisa ao propor conhecer melhor as representações de alunos e alunas no 9° ano do ensino fundamental sobre gênero e sexualidade e como suas ações modalizam a sala de aula e a escola¿.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Identificar como as relações de gênero e a sexualidade interferem nas interações entre os estudantes na construção das relações sociais dentro da escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os efeitos do recrudescimento dos discursos de ¿Ideologia de Gênero¿ nas relações entre os estudantes e sua percepção acerca das relações de gênero.

Analisar como as relações de poder intrínsecas às relações de gênero interferem no desenvolvimento de conflitos na vivência escolar.

Analisar como as intervenções realizadas poderão influenciar a compreensão das identidades de gênero, em suas representações sobre os temas tratados, e, em decorrência, na construção do espaço social dos estudantes na escolar e para além desse espaço.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que concerne à avaliação dos riscos associados à pesquisa, é referido:

¿Consideramos, por exemplo, como possíveis riscos, o surgimento de vergonha, cansaço ou possíveis desconfortos ou constrangimentos advindos da participação nas oficinas. Uma das medidas que tomaremos é o estabelecimento de um contrato, logo no primeiro encontro, entre os participantes da oficina para que se colebre o respeito a fala de cada um, sem atropelos e com o uso cordato da palavra, para que diferentes opíniões sejam admitidas, mesmo com divergências de conteúdo moral entre os participantes.

Nossa intenção é que o ¿contrato¿ permita estabelecer um compromisso entre os participantes de manter discrição e sigilo quanto aos temas debatidos, sendo os presentes orientados a manter os debates e suas reações ao espaço circunscrito da oficina.

Buscar-se-á, portanto, criar um ambiente pautado na ética das relações entre discente e docente e entre os próprios discentes, buscando evitar situações que firam os valores religiosos, familiares, pessoais dos mesmos. Também, para amenizar possíveis efeitos indesejáveis da participação dos estudantes nas oficinas, tomarse-á o cuidado de evidenciar que a participação na pesquisa e em cada oficina é volutária e ainda que,

durante a condução da oficina. cada um participará conforme seu desejo e se garantirá, inclusive, a particpação anônima através da caixinha que ficará disponível para comunicação sigilosa dos estudantes. E a intervenção será interrompida e rearticulada caso se mostre desconfortável a qualquer estudante, assim como será respeitado o desejo do participante deixar a oficina a qualquer momento de acordo com a vontade do adolescente e de sua família¿.

Relativamente aos benefícios, é dito: ¿Um dos benefícios sociais da pesquisa será uma melhor compreensão das potencialidades do debate sobre as Relações de Gênero e a mediação de seus conflitos na formação humana dos alunos. Isto poderá contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento desta linguagem na escola e em outras escolas e

sistemas de ensino, e para o aprofundamento dos debates no campo das Relações de Gênero¿.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Educação com previsão de término em 28/06/2024. As solicitações do COEP foram atendidas: 1) Foi retirado do TCLE e TALE texto que combina o consentimento de participação com o consentimento para a gravação e apresentado um termo de uso de imagens separado; 2) a pendência referente a idade dos participantes foi

esclarecido; 3) Foi modificado os tempos de duração da oficina e entrevista no TCLE, TALE e projeto para serem todos iguais (90 minutos para oficina e 45 minutos de entrevista); o pesquisador respondeu de forma satisfatória sobre a ética docente e de pesquisa com seres humanos levantado no parecer e nota-se que no TALE e TCLE ressalta que a opção de não participar não levará nenhum prejuízo para o aluno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes documentos foram apresentados:

A) Carta resposta esclarecendo as considerações do parecer do Colegiado;

B) TCLE alterado

C) TALE alterado

D) AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ¿ PAIS E RESPONSÁVEIS;

E) AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ¿ ASSENTIMENTO;

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto ¿Relações de Gênero e Relações de Poder: conflito e mediações em uma turma do nono ano do ensino fundamental" do pesquisador responsável Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2220975.pdf	15/01/2024 10:06:44		Aceito
Outros	carta_resposta_15_janeiro.pdf	15/01/2024	Paulo Henrique de	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 6.726.789

Outros	carta_resposta_15_janeiro.pdf	10:06:03	Queiroz Nogueira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	15/01/2024 10:04:51	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/01/2024 10:04:39	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	18/11/2023 11:27:30	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/11/2023 11:26:15	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Outros	Roteiro_para_a_entrevista.pdf	14/11/2023 09:30:32	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Outros	autorizacao_uso_de_imagens_assentimento.pdf	14/11/2023 09:30:13	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Outros	autorizacao_uso_de_imagens_pais_ou_responsavel.pdf	14/11/2023 09:29:46	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Outros	Parecer_consubtanciado_projeto_pelo_parecerista.pdf	28/09/2023 15:11:22	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Armando_da_Silva_Goncalves.pdf	28/09/2023 14:19:39	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_da_Superintendencia_Regional_de_Ensino.pdf	27/09/2023 20:51:37	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_para_a_Escola_Estadual.pdf	27/09/2023 20:48:30	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito
Outros	aprovacao_camara.pdf	27/09/2023 20:28:27	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 26 de Março de 2024

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

8.6.ANEXO V:

Por que falar de gênero? Pequeno manual de experiências sobre como falar de gênero em sala de aula

ARMANDO DA SILVA GONÇALVES

PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA

POR QUE FALAR DE GÊNERO?

PEQUENO MANUAL DE EXPERIÊNCIAS SOBRE COMO FALAR DE GÊNERO EM SALA DE AULA

G635p Gonçalves, Armando da Silva, 1987-
Porque Falar de Gênero? [recurso eletrônico] : pequeno manual deexperiências sobre como falar de gênero em sala de aula / Armando daSilva Gonçalves, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE, 2025.
43 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-85-0.

[Obra produzida em conjunto com a dissertação de mestrado do autorrealizado no Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG]
Bibliografia: f. 42-43.

1. Educação sexual. 2. Identidade de gênero. 3. Identidade sexual naeducação. 4. Ambiente de sala de aula. 5. Professores e alunos.
I. Título. II. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz, 1966-.
III.Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-٠٠٠٢٥٧٦/O

O QUE ENCONTRO EM CADA CAPÍTULO?

Por que esse livro existe?.....04

De onde surgiu a ideia desse trabalho?.....05

Quem sou eu?.....05

Como esse livro funciona?.....07

O que é “gênero”?.....08

O que é “identidade”?.....10

Sou eu quem escolho minhas identidades?.....11

Relações de gênero são relações de poder?.....13

Cis, trans... como assim?.....16

Enfim, por que falar de gênero na escola?.....18

Como falar de gênero em sala de aula?.....20

Como falar de identidade? (Oficina).....21

Como diferenciar sexo e gênero? (Oficina).....24

Eu sou uma pessoa, uma coisa ou um observador (Oficina).....27

Toda formiga é fêmea?.....30

Como uma oficina que deu errado pôde dar certo?.....34

Como age um homem? (Oficina) 36

Por que eu preciso estudar sobre gênero?.....39

Quais referências utilizei nesse trabalho?.....41

POR QUE ESSE LIVRO EXISTE?

Falar sobre gênero pode parecer complicado. E quando o assunto entra na escola, então... surgem ainda mais dúvidas: será que é papel da escola falar disso? Por que esse tema é importante? Como explicar algo que nem sempre é fácil de entender?

Na verdade, até mesmo definir o que é “gênero” pode ser difícil. A gente cresce sem conversar muito sobre isso — nem entre adultos, quem dirá com crianças e adolescentes que já têm suas próprias ideias sobre o assunto.

Mas se você parar pra pensar, o gênero se mistura com muitas coisas: poder, identidade, corpo, sexualidade, convivência, cor da pele, o mundo à nossa volta... E entender tudo isso, sobre nós mesmos, já é uma tarefa grande. Agora imagine trazer isso pra dentro da sala de aula!

Essas perguntas me acompanharam durante minha vida como professor. À medida que eu via meus alunos crescendo, também pensava na minha história como estudante e nas escolhas que me levaram até a educação.

Este livro surgiu disso. Ele nasceu da vontade de compartilhar algumas perguntas que me acompanharam desde a infância, passando pela adolescência e chegando até a vida adulta. Talvez algumas dessas questões também já tenham passado pela sua cabeça. E, se não passaram, espero pelo menos despertar uma pequena dúvida aí dentro. Porque é com as dúvidas que a gente começa a mudar.

DE ONDE SURGIU A IDEIA DESSE TRABALHO?

Tudo começou em 2014, quando entrei para um curso chamado “Gênero e Diversidade na Escola”. Foi lá que tive contato com pessoas que pesquisavam esse tema e aprendi, de verdade, como levar esse assunto para a sala de aula. Eu já falava sobre isso como professor de História, mas percebi que me faltava uma base teórica mais sólida — eu tinha vontade, mas não sabia exatamente como fazer.

Nesse curso, ao ouvir outros professores contarem suas experiências, percebi que não dá pra falar de gênero na escola sem olhar também pra nossa própria história: quem somos, como nos formamos, como vivemos tudo isso na infância e na adolescência.

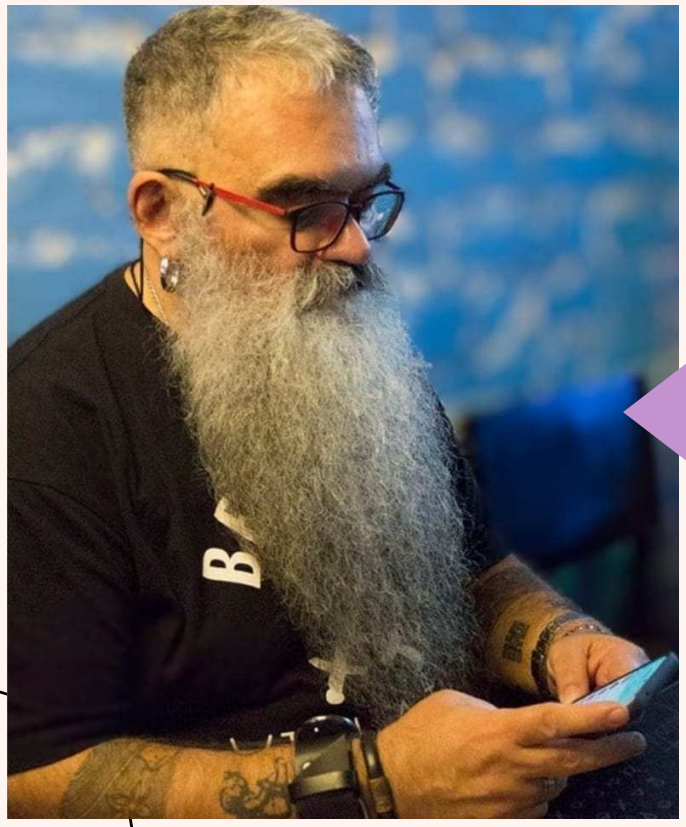
Anos depois, no curso de Pedagogia, resolvi continuar nesse caminho. Fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o impacto das relações de gênero na escola. A ideia era observar isso de perto, na prática. Mas veio a pandemia, e o TCC acabou sendo só uma análise de textos, sem contato direto com os alunos. Não fiquei satisfeito, mas continuei estudando por conta própria e me preparando para entrar no mestrado.

Em 2023, entrei no Mestrado Profissional em Educação e Docência. Aí sim, tive a chance de mergulhar no tema de verdade! Minha pesquisa foi feita com uma turma do nono ano, em uma escola de tempo integral. Eram só doze estudantes: onze meninos e uma única menina. Durante o ano, observei como eles conviviam entre si, com a escola e com suas famílias. Também propus algumas atividades em forma de oficina para conversar sobre gênero, afetividade, masculinidade, sexualidade...

Foi dessas vivências, dessas trocas e observações, que nasceu a ideia de escrever este manual. Ele é fruto da prática, da escuta e da vontade de fazer diferente.

Quem somos?

Sou formado em História e Pedagogia. Atualmente sou professor de História do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Sou especialista em Gênero e Diversidade na escola e atualmente curso o Programa de Mestrado em Educa-ção e Docência na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Quando posso, conto histórias voluntariamente em escolas públicas. Aos 35 anos fui diagnosticado como autista nível I de suporte.



Licenciado em Filosofia, com mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, onde é professor de Filosofia da Educação. Integra o Mestrado Profissional em Educação e Docência/PROMESTRE e pesquisa as relações de gênero e sexualidade na educação escolar e não-escolar.

COMO ESSE LIVRO FUNCIONA?

Esse livro foi pensado pra ser simples e direto. A ideia é ajudar quem está em sala de aula a entender e conversar sobre as relações de gênero de um jeito mais leve e acessível.

Primeiro, vamos falar sobre alguns conceitos básicos. Isso ajuda a gente a entender como o gênero funciona e como ele se conecta com o poder, com a cultura e com a nossa própria história. Muita gente que trabalha com educação nunca teve formação pra tratar desse tema — e, nos últimos anos, ainda por cima, falar de gênero virou alvo de ataques, como se estivéssemos tentando impor uma "ideologia". Isso não é verdade, mas tem gerado medo e confusão.

Depois dos conceitos, vou apresentar algumas oficinas e propostas de atividades que desenvolvi com os estudantes. Também conto como eles reagiram, o que funcionou bem, o que foi difícil e o que a gente aprendeu junto. E no final, indico algumas leituras que me ajudaram bastante. Talvez possam te ajudar também.

Uma coisa que aprendi é que falar de gênero é também falar sobre nós mesmos. As nossas identidades — quem somos, o que sentimos, onde estamos — influenciam como vemos o mundo e como o mundo nos trata. Por isso, a capa deste livro é um espelho. Antes de falar com os outros, a gente precisa se olhar.

O QUE É "GÊNERO"?

Será que gênero é só a diferença entre homens e mulheres? Dá pra dizer que menina é quem tem vagina e menino é quem tem pênis? Parece simples, mas não é bem assim.

A gente costuma chamar essas partes do corpo de "íntimas", ou seja, coisas que não mostramos nem falamos com facilidade. Então, se nem sempre elas estão visíveis ou discutidas, como é que podem ser o único critério pra definir quem somos?

Além disso, existem muitas regras sociais sobre o que é ser menino ou menina. E vamos combinar: nem todas fazem sentido. A gente cresce ouvindo essas regras e, sem perceber, vai repetindo-as.

Lembra daquela frase que virou polêmica: "menino veste azul, menina veste rosa"? Ela foi usada por alguns grupos mais conservadores como forma de reforçar separações rígidas entre meninos e meninas. Mas essa ideia não existiu sempre. Antigamente, por exemplo, o branco era a cor dos meninos, porque lembrava pureza. Já as meninas usavam mais azul claro. O rosa era considerado uma cor forte demais — ou seja, "masculina"! Foi só quando uma primeira-dama dos Estados Unidos, chamada Mamie Eisenhower, começou a aparecer usando rosa em festas e eventos que a cor virou "de menina". Isso tem menos de 100 anos.

Hoje em dia, vemos festas como os "chás-revelação", com fumaças azuis ou rosas, pra dizer se o bebê é menino ou menina — como se cor pudesse definir tudo sobre uma pessoa!

O que isso mostra? Que muitas dessas ideias vêm da cultura. E cultura não é algo que nasce com a gente, é algo que aprendemos. Por isso, podemos pensar que gênero não é só uma característica física, mas uma construção feita pelas nossas relações sociais, pela história e pelo lugar em que vivemos.

Se isso parece complicado... é porque realmente é! Mas entender isso ajuda a gente a enxergar o mundo de outro jeito.

O QUE É IDENTIDADE?

Se a gente está falando em identidade de gênero, então é importante entender primeiro o que significa **identidade**.

De forma simples, identidade é o que faz você ser quem você é. Mas também é, de certo modo, o que te diferencia dos outros. Parece confuso? Vamos explicar melhor.

Cada pessoa nasce em um lugar, numa cultura, numa época. A forma como crescemos, as experiências que vivemos, os valores que aprendemos — tudo isso molda a nossa identidade. Ou melhor: nossas identidades, no plural. Porque a gente não tem só uma. Somos muitas coisas ao mesmo tempo.

Por exemplo: você pode se identificar como estudante, filho, católico, flamenguista, mulher, homem, negro, indígena, gay, transexual, nordestino, trabalhador, entre outras. Todas essas identidades fazem parte de você e te colocam em relação com o mundo.

Mas a gente só percebe de verdade algumas dessas identidades quando encontra alguém diferente. É nesse momento que notamos que temos certas características, gostos ou valores que não são iguais aos do outro — e tudo bem! Identidade também se constrói nas diferenças, e não só nas semelhanças.

Eu costumo dizer que identidade é como uma mochila invisível que cada um carrega. Você vai colocando nela tudo o que te define, mesmo que os outros não consigam ver. E essa mochila não é só sua — às vezes, ela carrega coisas que a sociedade colocou lá dentro sem você perceber.

Essa metáfora ajuda a lembrar que identidade não é só sobre "gostar de tal coisa". Tem a ver com quem você é no mundo, como você se vê e como os outros te veem. E, como vamos ver mais pra frente, isso tem tudo a ver com as relações de poder.

SOU EU QUEM ESCOLHO MINHAS IDENTIDADES?

Essa é uma pergunta muito importante — e a resposta não é tão simples: nem sempre somos nós que escolhemos nossas identidades.

Vamos pensar juntos: ninguém escolhe onde vai nascer, qual será sua família, sua cultura ou até mesmo o nome que vai receber. Isso tudo já vem com a gente. E, junto, vem também uma série de expectativas que a sociedade coloca sobre quem você deve ser.

Um bom exemplo é o chá-revelação: antes mesmo de nascer, a criança já "ganha" um gênero, um nome, roupas de uma cor específica, brinquedos... Tudo isso vem baseado em padrões que a sociedade criou. Se for "menina", esperam que brinque de casinha. Se for "menino", carrinho e bola.

Essas regras são ensinadas desde cedo — às vezes sem ninguém perceber. A gente vai aprendendo a se comportar de acordo com elas e, muitas vezes, nem se dá conta disso. É como se já existisse um caminho traçado que nos dizem para seguir.

Mas a vida não é uma linha reta. Com o tempo, a gente vai mudando, se conhecendo melhor, e pode começar a se perguntar: isso realmente faz sentido pra mim? E aí começa um processo de descoberta, de reconstrução.

Nem sempre é fácil. Questionar uma identidade que te foi atribuída pode causar dor, confusão e até sofrimento, porque muitas pessoas ainda rejeitam o que é diferente do que elas consideram “normal”. Algumas identidades são mais aceitas, outras são marginalizadas e até perseguidas.

É por isso que esse processo de autoconhecimento é tão importante. E quando estamos em sala de aula, com crianças e adolescentes passando exatamente por esse momento de descoberta, precisamos estar atentos — e empáticos. Eles estão aprendendo a ser quem são, e nós também já passamos (ou ainda estamos passando) por isso.

RELAÇÕES DE GÊNERO SÃO RELAÇÕES DE PODER?

Sim, as relações de gênero também são relações de poder. E a gente consegue perceber isso quando olha com atenção para a forma como a sociedade funciona.

Na teoria, todos temos os mesmos direitos, não é? Mas, na prática, isso nem sempre acontece. Mesmo com leis que dizem que todos são iguais, ainda vivemos em um mundo onde quem mais se encaixa nos padrões de homem, branco, cisgênero e heterossexual costuma ter mais oportunidades — e isso se reflete no trabalho, na política, na mídia, nas famílias e, claro, também na escola.

Quer ver um exemplo concreto?

Um relatório recente do Ministério do Trabalho mostrou que homens brancos recebem, em média, salários mais altos do que homens negros e mulheres — principalmente mulheres negras. Isso também se repete quando olhamos para cargos de chefia.

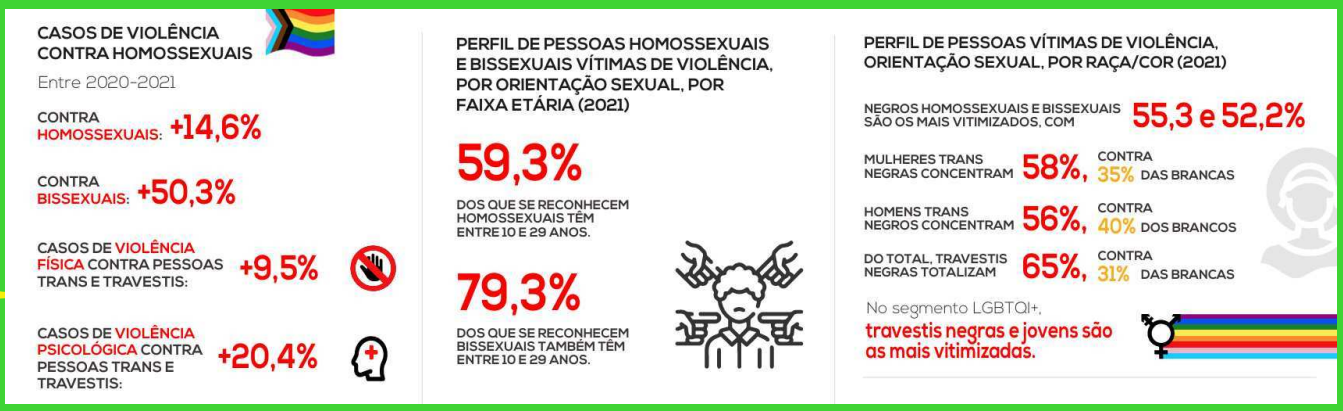
Se não existe nenhuma lei dizendo que mulheres ou pessoas negras devem ganhar menos, por que isso acontece? Porque o poder não está só nas leis. Ele está nas ideias, nas tradições, nas formas como fomos ensinados a ver o mundo — mesmo que ninguém diga isso em voz alta. São regras invisíveis que continuam sendo repetidas, sem que a gente perceba.

Raça Cor x Sexo	Quantidade de Vínculos	Remuneração Média	Salário Contratual Mediano
Mulheres	6.990.855	R$ 3.904,34	R$ 1.750,28
Mulheres Negras	2.987.559	R$ 3.040,89	R$ 1.566,00
Mulheres Não Negras	4.003.296	R$ 4.552,45	R$ 1.915,12
Homens	10.684.948	R$ 4.846,39	R$ 2.031,71
Homens Negros	4.950.815	R$ 3.843,74	R$ 1.845,56
Homens Não Negros	5.734.133	R$ 5.718,40	R$ 2.263,57

Dados e imagem: Painel do Relatório de Transparência Salarial - Ministério do Trabalho de 2022

Outro exemplo é a violência.

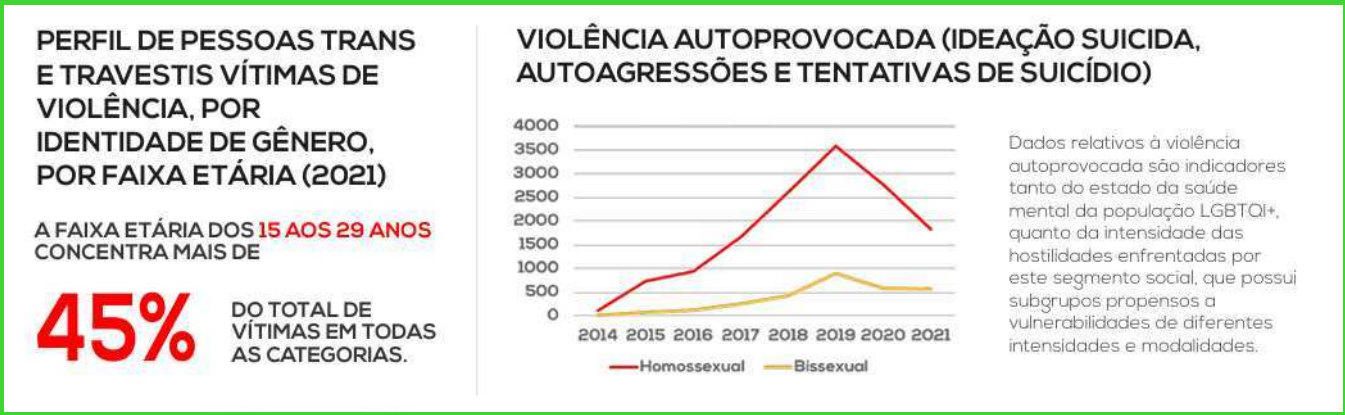
Os dados mostram que pessoas LGBTQIAPN+ sofrem muito mais violência física, verbal e até institucional simplesmente por existirem fora da "norma" que a sociedade espera. E se essas pessoas também forem negras, a situação costuma ser ainda mais grave.



Dados e Imagens: Relatório Atlas da Violência 2023. Núcleo de Disseminação de Pesquisa DIEST/Ipea

Pesquisas apontam que as vítimas mais vulneráveis à violência são, em sua maioria, negras e solteiras. Além disso, a maior parte dos agressores é do sexo masculino. Ou seja, a desigualdade de gênero se cruza com o racismo e o machismo, reforçando ainda mais as injustiças.

Mesmo com todas as barreiras, há um dado que traz um pouco de esperança: a busca por serviços de saúde por vítimas de violência aumentou em todos os grupos. Isso mostra que, apesar das dificuldades, mais pessoas estão procurando ajuda e enfrentando essas situações com mais coragem e informação.



Dados e Imagens: Relatório Atlas da Violência 2023. Núcleo de Disseminação de Pesquisa DIEST/Ipea

Essas desigualdades mostram que algumas identidades são mais aceitas do que outras — e isso afeta diretamente o sentimento de pertencimento. Quem se sente excluído, rejeitado ou invisível pode carregar dores profundas, externas e internas. É por isso que precisamos falar sobre isso, principalmente na escola.

Quando a gente entende que gênero e identidade estão ligados ao poder, conseguimos enxergar que mudar essas relações também é uma forma de construir uma sociedade mais justa.

CIS, TRANS... COMO ASSIM?

Quando falamos sobre identidade de gênero, surgem alguns termos que nem todo mundo conhece bem — e está tudo bem, porque a gente aprende juntos! Vamos explicar alguns desses termos de forma bem direta:

- **Pessoa cisgênera (ou "cis")**: é quem se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Por exemplo, se uma pessoa nasceu com pênis e foi chamada de "menino" e continua se identificando como homem, ela é cis.

- **Pessoa transgênera (ou "trans"):** é quem não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Por exemplo, alguém que nasceu com útero e foi chamada de "menina", mas se reconhece como homem ou como outra identidade.

- **Pessoa não-binária:** é quem não se vê nem como homem, nem como mulher. A identidade dessa pessoa pode estar entre esses dois gêneros, além deles ou fora dessa divisão.

Agora atenção: gênero e orientação sexual não são a mesma coisa!

Gênero é sobre como a pessoa se vê (homem, mulher, não-binárie etc.).

Orientação Sexual é sobre por quem essa pessoa sente atração ou afeto.

Veja só:

- **Heterossexuais:** sentem atração por pessoas do gênero oposto.
- **Homossexuais:** sentem atração por pessoas do mesmo gênero.
- E existem muitas outras formas de amar e desejar: bissexuais, assexuais, panssexuais, entre outras.

Por isso usamos a sigla **LGBTQIAPN+**, que representa:

- **L**ésbicas
- **G**ays
- **B**issexuais
- **T**ransgêneros
- **Q**ueer
- **I**ntersexo
- **A**ssexuais
- **P**anssexuais
- **N**ão-binários
- E o **+ (mais)** simboliza outras identidades que também existem e merecem respeito.

A bandeira do arco-íris, tão conhecida, representa justamente essa diversidade. Assim como há muitas cores, há também muitas formas de ser e de amar.

Se somos professores, precisamos entender essa variedade. Nossos alunos e alunas são diferentes entre si — e todos merecem se sentir vistos, acolhidos e respeitados.

ENFIM, POR QUE FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA?

Infância e adolescência são fases cheias de descobertas — e também de dúvidas. É nesse período que as pessoas começam a questionar quem são, como se sentem, e o que esperam do mundo. E é nesse mesmo momento que as ideias sobre gênero, corpo e comportamento aparecem com mais força.

A escola é um dos principais espaços onde tudo isso se desenrola. É ali que os estudantes convivem com gente diferente, formam amizades, enfrentam conflitos e começam a construir sua própria identidade. Só que, junto com tudo isso, também carregam os preconceitos que aprenderam no mundo lá fora.

Por exemplo: muitos adolescentes já chegam à escola com a ideia de que só existe uma forma “certa” de ser menino ou menina. E quem não se encaixa nesses modelos acaba sendo excluído, criticado ou até ridicularizado. Isso acontece com meninas que não se comportam “como se espera” delas, e com meninos que não se encaixam nos padrões de masculinidade que a sociedade impõe.

Mas não são só eles que exercem esse controle. Nós, professores e professoras, muitas vezes também acabamos reforçando esses padrões — mesmo sem perceber. Exigimos determinados comportamentos, damos broncas diferentes para meninas e meninos, tratamos como “normal” aquilo que é comum para nós, sem nos perguntar se aquilo faz sentido para todo mundo.

Falar de gênero na escola é, antes de tudo, **olhar para nós mesmos**. É perceber o quanto fomos moldados por regras que nem sempre fazem sentido — e que, muitas vezes, também nos machucaram.

Quando refletimos sobre isso, conseguimos transformar a forma como lidamos com os estudantes. E, mais do que isso, mostramos pra eles que a escola pode ser um espaço seguro para quem está tentando entender quem é.

Por isso, mais do que saber a teoria, **é preciso sentir e pensar junto** com os adolescentes. Só assim conseguimos trazer o debate de gênero pra sala de aula de forma verdadeira e acolhedora.

COMO FALAR DE GÊNERO EM SALA DE AULA?

Levar o tema gênero para a sala de aula nem sempre é fácil — principalmente quando a turma é cheia de meninos e tem poucas (ou nenhuma) meninas. Isso exige sensibilidade e atenção. Mesmo que o assunto envolva relações de poder, os adolescentes nem sempre percebem como esses poderes funcionam no dia a dia, nem quando estão sendo oprimidos ou oprimindo alguém.

Sabendo disso, optei por começar esse trabalho com oficinas simples, que pudessem abrir espaço para conversa e troca de ideias. A ideia era provocar a curiosidade, sem forçar ninguém a entender tudo de uma vez. Cada oficina era seguida de um pequeno debate, e os conceitos iam sendo retomados ao longo do tempo, com base no que os próprios alunos diziam e vivenciavam.

Para montar essas oficinas, escolhi um caminho teórico: comecei falando de **identidade**, depois passei para o significado de **gênero**, discutimos **performance**, e terminamos com **masculinidade** e **afetividade**. Mas, como toda boa aula, nem tudo seguiu exatamente o plano. Muitas vezes, as falas dos alunos me fizeram mudar o rumo das atividades — e isso foi muito positivo!

A seguir, vou apresentar cada oficina que realizei: os materiais que usei, como organizei a atividade e o que observei de mais positivo (ou desafiador) em cada uma. Claro que nem tudo o que funcionou comigo vai funcionar com você — afinal, cada turma é única. Mas espero que esse compartilhamento te ajude a criar caminhos próprios para discutir gênero com seus alunos e alunas.

OFICINA

COMO FALAR DE IDENTIDADE?

Materiais:

- Folhas A4 (brancas ou coloridas)
- Canetinhas, lápis de cor, lápis grafite
- Tesoura (opcional)

Tempo:

- Cerca de dois períodos de 50 minutos cada

Etapa 1: Começando a conversa

Antes de qualquer coisa, é importante explicar o que é identidade de um jeito simples. Diga aos alunos que identidade são características culturais, sociais e geográficas que ajudam a definir quem somos. Algumas identidades aparecem em certos lugares, como na escola, na igreja, na família...

Depois, apresente uma metáfora que costumo usar e que funciona bem: nossas identidades são como mochilas invisíveis que carregamos o tempo todo. Às vezes elas pesam, às vezes nem percebemos. Mas estão sempre com a gente. Essa imagem ajuda muito os alunos a visualizarem o conceito.

OFICINA

Etapa 2: Mãos à obra

Agora é hora de colocar a criatividade em prática! Peça para que os alunos desenhem ou montem mochilas nas folhas A4, do jeito que quiserem. Dentro da “mochila”, eles vão escrever (ou desenhar) coisas que representam suas identidades: religião, gostos, estilos, família, hobbies, papel na escola, valores...

Se tiverem dificuldade para escrever, podem desenhar. O importante é que consigam expressar quem são. Depois que terminarem, as mochilas devem ser entregues com o nome de cada um.

Etapa 3: Compartilhando

Com as mochilas em mãos, o professor pode ir lendo (ou mostrando) o que cada aluno escreveu. A ideia aqui é destacar o que é comum entre eles e o que é diferente — sem julgamento, só reconhecimento.

Etapa 4: Fechamento

Depois dessa partilha, retome a conversa: nenhuma identidade é “natural” ou “nasce com a gente”. Todas são construídas ao longo da vida, com base na cultura, nas experiências e nas relações. Isso abre caminho pra gente falar, mais à frente, de como essas identidades se conectam com gênero.

OFICINA

Balanço da oficina

A parte mais difícil foi ajudar os alunos a entender que identidade é algo que a gente é, e não apenas o que a gente faz. Muitos colocaram como identidade os lugares que frequentam ou as atividades que gostam. Isso também faz parte, claro, mas a ideia é ir além.

A identidade mais comum foi “gamer” — o que mostra como os jogos fazem parte da vida deles. Também apareceram religiões, papéis familiares (como “filho”, “irmão”, “estudante”), e isso nos ajuda a entender como eles se veem no mundo ao redor.

A oficina também mostrou como as identidades mudam com o tempo. Por exemplo: na minha época, ser “gamer” nem era uma identidade reconhecida — hoje é comum. Esse papo nos levou a refletir que as identidades se transformam, e essa ideia é fundamental para avançarmos na discussão sobre gênero.

OFICINA

COMO DIFERENCIAR SEXO E GÊNERO?

Depois de conversar sobre identidade, chegou a hora de falar sobre sexo e gênero. Esses dois conceitos costumam ser confundidos, então é importante explicar com calma e de forma acessível.

Para essa oficina, usei um material muito útil: o manual "**Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Gênero**", da ONG Promundo. Ele traz atividades educativas bem interessantes para usar com adolescentes.

Materiais:

- O "Jogo do Gênero" (do manual)
- Cópias do questionário da atividade

Tempo:

- Uma aula de 50 minutos.

OFICINA

Etapa 1: Começando com os conceitos

Antes de tudo, leia com os alunos (ou explique com suas palavras) as definições do manual:

- **Sexo:** está relacionado a características físicas e biológicas — como órgãos genitais, hormônios e cromossomos.
- **Gênero:** diz respeito às ideias e expectativas que a sociedade constrói sobre o que é ser homem ou mulher — como se vestir, se comportar, falar, sentir...

Deixe claro: **sexo é o que está no corpo, gênero é o que está na cultura.** Um é material, o outro é construído ao longo do tempo

Etapa 2: Hora do jogo

Cada estudante recebe o seguinte questionário:

Jogo do Género:

Identifique se as afirmações abaixo se referem a género ou a sexo.

Género	Sexo	
		1. Mulheres dão à luz bebés, homens não.
		2. Meninas devem ser delicadas, meninos devem ser durões.
		3. Em todo o mundo, as mulheres jovens e adultas são quem assume o cuidado daqueles com doenças relacionadas à SIDA em mais de dois terços das famílias
		4. Mulheres podem amamentar bebés, homens podem alimentá-los através do biberão.
		5. Muitas mulheres não tomam decisões com liberdade, especialmente as que dizem respeito à sexualidade e as relações do casal
		6. A voz dos homens muda com a puberdade, a das mulheres não.
		7. Quatro quintos de todos os usuários de drogas injectáveis do mundo são homens.
		8. As mulheres recebem menos que os homens para realizarem o mesmo trabalho.

Dados e Imagem: **Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Género: manual de actividades educativas, p. 67.**

OFICINA

Etapa 3: Debate e reflexão

Depois de corrigir o jogo com a turma, abra espaço para uma conversa. Pergunte:

- O que foi mais fácil ou mais difícil de entender?
- Teve alguma resposta que surpreendeu?
- Como essas diferenças aparecem no nosso dia a dia?

É uma ótima oportunidade para reforçar que **gênero é uma construção social** — e, portanto, pode mudar. Assim como as identidades mudam, o jeito que a sociedade entende os papéis de gênero também pode se transformar.

Balanço da oficina

Deu super certo! A turma entendeu bem a diferença entre sexo e gênero. A discussão foi muito rica, e conseguimos conectar tudo com o que já havíamos conversado sobre identidade.

Usar o jogo ajudou bastante a tornar o conteúdo mais leve e divertido, e ainda assim profundo. Foi uma ponte perfeita para avançar para o próximo passo: discutir como essas construções de gênero impactam nosso comportamento e nossa visão de mundo.

OFICINA

EU SOU UMA PESSOA, UMA COISA OU UM OBSERVADOR?

Essa oficina é baseada em uma proposta do **manual da Promundo**. Ela é bem simples, mas muito poderosa para ajudar os alunos a entenderem como as relações de poder funcionam — inclusive nas relações de gênero.

A ideia aqui é fazer os estudantes sentirem, na prática, como é ser tratado com mais ou menos poder em uma relação. É uma dinâmica que mexe com eles — e com a gente também!

Materiais:

- Nenhum material específico.

Tempo:

- Uma aula de 50 minutos.

OFICINA

Etapa 1: Dividindo os papéis

Divida a turma em três grupos:

- **Pessoas:** são as que mandam.
- **Coisas:** são as que obedecem.
- **Observadores:** apenas assistem, sem interferir.

Explique que as “pessoas” podem dar comandos simples às “coisas” (sempre com respeito, claro). Dê limites para garantir que ninguém se sinta humilhado ou constrangido.

Etapa 2: A dinâmica

As “pessoas” dão ordens às “coisas”. Coisas obedecem. Observadores observam.

As ordens podem ser, por exemplo: dar um abraço, fazer um alongamento, fingir estar rezando, fazer uma pose engraçada, ou algo leve e respeitoso. A ideia não é ridicularizar ninguém, mas criar uma sensação real de hierarquia.

Etapa 2: A dinâmica

Depois da dinâmica, reúna a turma para conversar:

- Como foi ser “coisa”? E “pessoa”?
- Quem preferiu ser “observador”? Por quê?
- Em que momentos vocês sentiram desconforto?
- O que isso nos ensina sobre poder?

OFICINA

Relacione a discussão com as estruturas sociais: em várias situações da vida (inclusive nas relações de gênero), algumas pessoas têm poder para decidir, enquanto outras acabam sendo silenciadas ou tratadas como “objetos”.

Balanço da oficina

Essa oficina foi intensa! As “pessoas” gostaram da sensação de controle, e as “coisas” disseram que não foi fácil obedecer sem questionar. Os “observadores” acharam confortável não se envolver — até perceberem que também têm responsabilidade sobre o que acontece à sua volta.

Na minha turma, os meninos se mostraram desconfortáveis com certas ordens, como dar abraço em outro colega. Isso gerou um debate ótimo sobre masculinidade, afeto e vergonha.

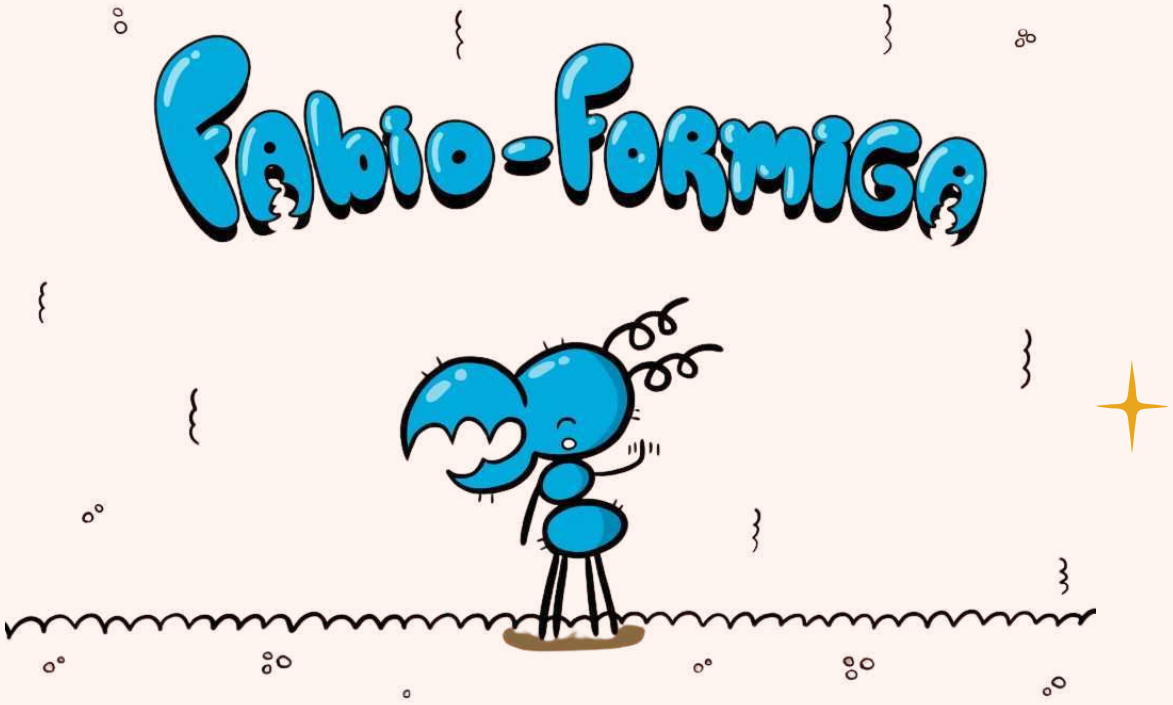
Ao final, quando perguntei se as relações de gênero também envolvem poder, alguns disseram “talvez”, outros “sim”, mas com dúvidas. Isso já mostra que a oficina cumpriu seu papel: plantar questionamentos. E, na educação, às vezes as dúvidas são mais importantes que as respostas prontas.

OFICINA

TODA FORMIGA É FÊMEA?

Essa oficina surgiu de um jeito inesperado. Um dia, navegando pelo Instagram, me deparei com uma história em quadrinhos chamada **“Fábio-Formiga”**, do artista Gabú Brito. O personagem é um zangão (um tipo de abelha macho) que não quer seguir o papel que lhe foi imposto: viver apenas para acasalar. Ele quer cuidar, fazer outras coisas. E decide mudar seu caminho.

A história me pegou em cheio. Pensei: “Isso dá uma ótima conversa sobre gênero, papéis sociais, afeto e até identidade!”. E foi o que aconteceu.



OFICINA

Materiais:

- Abaixo algumas imagens que foi utilizadas (BRITO, Gabu. Fábio-Formiga):

OFICINA

Materiais:

- Projetor com acesso à internet ou o livro impresso do Fábio-Formiga.
- (Se possível) levar a história em papel para quem não tem acesso às redes sociais.

Tempo:

- Uma aula de 50 minutos.

Etapa 1: Conhecendo a história

Mostre à turma os primeiros capítulos da história de **Fábio-Formiga**. Dá pra usar o Instagram do autor, mas se tiver o livro impresso, também funciona muito bem.

A ideia é apresentar até o momento em que Fábio decide que não quer mais viver como um zangão tradicional — ele inclusive arranca as próprias asas, símbolo da sua condição.

Etapa 2: Debatendo com a turma

Depois da leitura, pergunte:

- O que acharam da história do Fábio?
- O que ele quis mudar? Por quê?
- Ele foi aceito pelas formigas operárias? Por que sim ou por que não?

OFICINA

Em seguida, retome as conversas anteriores:

- O que essa história tem a ver com identidade de gênero?
- Podemos dizer que Fábio está quebrando regras sobre “como deve ser um zangão”?
- Ele seria uma “pessoa”, uma “coisa” ou um “observador”?

Balanço da oficina

A história do Fábio foi um sucesso! Os alunos se envolveram bastante, tanto com o enredo quanto com as metáforas. Perceberam que o personagem estava lutando contra um papel que lhe foi imposto, assim como muitas pessoas fazem na vida real quando não se encaixam nas regras de gênero que a sociedade cria.

A história também gerou curiosidade sobre como funciona um formigueiro — descobrimos juntos que as formigas que vemos trabalhando são todas fêmeas! E isso virou um gancho excelente pra discutir o que é tradição, o que é papel de gênero, e o que significa resistir a esses papéis.

Ao final, muitos disseram que Fábio era uma “coisa” que lutava para se tornar uma “pessoa”. Uma aluna comentou que ele queria “ser aceito como ele realmente era”. Esse tipo de reflexão mostra que a oficina tocou num ponto importante: pertencimento.

Foi uma oficina leve, divertida, e ao mesmo tempo profunda. E abriu espaço para um novo tema que surgiu a partir das falas dos próprios estudantes: a masculinidade.

COMO UMA OFICINA QUE DEU ERRADO PÔDE DAR CERTO?

Depois da história do Fábio-Formiga, percebi que os alunos estavam com muitas dúvidas sobre sexualidade. Então, resolvi abrir espaço para eles perguntarem o que quisessem sobre o tema. Achei que iriam perguntar coisas como “o que é ser gay?”, “o que significa bissexual?”... Mas a primeira pergunta me surpreendeu:

“Professor, por que os pais costumam abandonar os filhos? É sempre o pai que vai embora?”

Essa pergunta mudou completamente o rumo da oficina.

O que aconteceu a partir daí?

Abandonamos o plano inicial e tivemos uma conversa verdadeira, daquelas que a gente não encontra em nenhum livro. Eles começaram a falar sobre suas famílias, suas dores, e principalmente sobre a **ausência paterna** — muitos contaram que o pai não participa de suas vidas ou nunca esteve presente.

Foi aí que entendi: eles não queriam só falar de sexualidade. Eles queriam falar sobre **afeto, masculinidade, paternidade e emoções.** E tudo isso tem tudo a ver com gênero.

Masculinidade que machuca

Falamos sobre como a sociedade cobra dos meninos que sejam “fortes”, “durões”, “que não chorem”. Mas isso machuca. Machuca quando eles são zoado por demonstrar carinho. Machuca quando têm que esconder o que sentem. Machuca quando se sentem sozinhos e não podem pedir ajuda.

Também conversamos sobre o quanto as mães — muitas vezes sozinhas — acabam carregando um fardo enorme: cuidar da casa, dos filhos, do dinheiro, de tudo. E como, aos poucos, os próprios adolescentes vão sendo obrigados a “ajudar” nesse cuidado, mesmo ainda sendo tão jovens.

O valor de escutar

Essa oficina, que parecia ter saído dos trilhos, acabou sendo uma das mais importantes. Foi quando percebi que eles já estavam conectando o que aprendemos sobre gênero com as próprias vidas. Eles sabiam que havia algo errado nos papéis que estavam sendo forçados a viver, mesmo que não soubessem ainda colocar isso em palavras.

Por isso, vale lembrar: nem sempre o mais importante é seguir o roteiro. Às vezes, é deixar que os alunos mostrem o caminho. Escutar também é ensinar.

OFICINA

COMO AGE UM HOMEM?

Depois daquela conversa sincera sobre família, afeto e abandono, decidi preparar uma oficina só pra falar de masculinidade. Afinal, eles estavam tentando entender o que a sociedade espera deles como “homens” — e isso nem sempre faz sentido ou faz bem.

Quis ouvir o que eles tinham a dizer, sem julgamento. Então criei uma atividade simples, mas com muito espaço para reflexão.

Materiais:

- Papel branco ou pautado
- Lápis ou caneta

Tempo:

- Dois períodos de 50 minutos (e mesmo assim foi pouco!)

Etapa 1: Dividindo os papéis

Entreguei um pedaço de papel para cada aluno e pedi que respondessem, de forma anônima:

“O que significa ser homem para você?”

Pedi que não colocassem o nome, pra se sentirem mais à vontade.

OFICINA

Etapa 1: Dividindo os papéis

Divida a turma em três grupos:

- **Pessoas:** são as que mandam.
- **Coisas:** são as que obedecem.
- **Observadores:** apenas assistem, sem interferir.

Explique que as “pessoas” podem dar comandos simples às “coisas” (sempre com respeito, claro). Dê limites para garantir que ninguém se sinta humilhado ou constrangido.

Etapa 2: Leitura e conversa

Depois de recolher os papéis, li as respostas em voz alta para a turma. Em seguida, abrimos um debate com base no que eles mesmos escreveram.

Algumas respostas que surgiram:

- “Ser homem é ser forte, protetor e cuidar da família.”
- “Tem que ser cabeça da relação.”
- “Ser homem é ter caráter e não machucar sua parceira.”
- “O homem deve proteger os mais fracos, principalmente as mulheres.”

Essas frases mostram o quanto os meninos se sentem pressionados a assumir responsabilidades enormes, mesmo sendo tão jovens. Muitos carregam a ideia de que o homem deve “dar conta de tudo” — e, ao mesmo tempo, evitam demonstrar fragilidade.

OFICINA

Balanço da oficina

Essa oficina foi reveladora. Percebi que muitos meninos estavam tentando construir uma imagem de homem diferente daquela que conheceram em casa — principalmente quando falavam dos pais ausentes.

Alguns estavam projetando o homem que queriam ser. Outros, **o homem que gostariam de ter por perto**.

Também ficou claro o quanto a ausência paterna marcou muitos deles. Vários vivem com as mães e veem nelas uma força que os inspira — ao mesmo tempo em que sentem o peso de ter que crescer rápido e assumir papéis de "adulto" antes da hora.

Terminamos a oficina refletindo sobre como esses padrões de masculinidade podem ser injustos e sufocantes — e como é possível construir uma forma mais saudável e afetiva de ser homem.

POR QUE EU PRECISO ESTUDAR SOBRE GÊNERO?

Você já deve ter percebido: falar sobre gênero com adolescentes é muito mais do que repetir conceitos teóricos. É lidar com dúvidas reais, sentimentos profundos e histórias de vida que muitas vezes vêm carregadas de dor, expectativa e descoberta.

Mas para conseguir fazer isso com sensibilidade e responsabilidade, a gente precisa estudar.

Mesmo que a gente tenha boa vontade, é o estudo que nos dá segurança para conduzir conversas difíceis, acolher diferentes pontos de vista e propor atividades que façam sentido. Sem esse preparo, corremos o risco de reforçar estereótipos ou, sem querer, machucar quem está tentando se entender.

Sei que a vida de professor é corrida. A gente sai da faculdade e parece que nunca mais vai conseguir tempo pra ler um livro inteiro. Mas estudar sobre gênero não precisa ser um peso. Pode ser aos poucos, com leituras curtas, rodas de conversa, podcasts, vídeos e troca com outros educadores.

O importante é não parar

As oficinas que compartilhei aqui só funcionaram porque vieram acompanhadas de muito estudo. Nada muito “engessado”, mas leituras que me ajudaram a pensar com mais profundidade. No final do livro, indico alguns materiais que me acompanharam nessa caminhada. Talvez eles possam te ajudar também.

Lembrando: estudar sobre gênero não é só para “militante” ou “especialista”. É para qualquer educador ou educadora que se preocupa com seus alunos e quer oferecer um espaço mais justo, seguro e acolhedor.

Masculinidade que machuca

Falamos sobre como a sociedade cobra dos meninos que sejam “fortes”, “durões”, “que não chorem”. Mas isso machuca. Machuca quando eles são zoado por demonstrar carinho. Machuca quando têm que esconder o que sentem. Machuca quando se sentem sozinhos e não podem pedir ajuda.

Também conversamos sobre o quanto as mães — muitas vezes sozinhas — acabam carregando um fardo enorme: cuidar da casa, dos filhos, do dinheiro, de tudo. E como, aos poucos, os próprios adolescentes vão sendo obrigados a “ajudar” nesse cuidado, mesmo ainda sendo tão jovens.

O valor de escutar

Essa oficina, que parecia ter saído dos trilhos, acabou sendo uma das mais importantes. Foi quando percebi que eles já estavam conectando o que aprendemos sobre gênero com as próprias vidas. Eles sabiam que havia algo errado nos papéis que estavam sendo forçados a viver, mesmo que não soubessem ainda colocar isso em palavras.

Por isso, vale lembrar: nem sempre o mais importante é seguir o roteiro. Às vezes, é deixar que os alunos mostrem o caminho. Escutar também é ensinar.

QUAIS REFERÊNCIAS UTILIZEI NESSE TRABALHO?

- BHATTACHARYA, Tithi. Teoria da Reprodução Social: remapear a classe, recentralizar a opressão.

- BRASIL, Ministério do Trabalho. Painel do Relatório de Transparência Salarial. Brasília, 2024. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjNhY2IyN2UtMjllMy00MjQxLTg2YzYtNjcyYzk0YjE4MjQxIiwidCI6IjNlYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YWM5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9. Acesso em 26/05/2025.

- BRASIL, Ministério do Planejamento e Orçamento. Violência contra a população LGBTQI+. Brasília/Rio de Janeiro: 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1643-dashboard-lgbtqi-06-12.pdf. Acesso em 26/05/2025.

- BRITO, Gabú. Fábio-Formiga. São Paulo: Ed. Do Autor, 2024.

- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 23º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2022.

- Envolvendo Rapazes e Homens na Transformação das Relações de Género: manual de actividades educativas. Disponível em: http://www.promundo.org.br/en/wpcontent/uploads/2010/07/Manual-Atividades-Educativas.pdf. Acesso em: 23 mai. 2025.

- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

- LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- LOURO, Guacira L. (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Identidade Juvenil e Identidade Discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006.

- RESTIER, H. & SOUZA, R. M. In: Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

- SILVA, Tomaz T. (org). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.