

## CORPO, GÊNERO E MASCULINIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: (RE)LEITURAS DO SILÊNCIO

### BODY, GENDER AND MASCULINITIES IN SCIENCE TEACHING: (RE)READINGS OF SILENCE

### CUERPO, GÉNERO Y MASCULINIDADES EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS: (RE)LECTURAS DEL SILENCIO

*Neyson Andriew Torres do Nascimento<sup>1</sup>, Thais Viana das Chagas Lima<sup>2</sup>, Rosigleyse Corrêa de Sousa Felix<sup>3</sup>, Nelane do Socorro Marques da Silva<sup>4</sup>, Sandra Nazaré Dias Bastos<sup>5</sup>*

#### Resumo

Este texto discute vivências e reflexões de professores em formação, no âmbito do PRP, a partir de atividades sobre gênero, sexualidade e masculinidade tóxica em aulas de Ciências do Ensino Fundamental. Nossos dados foram construídos sintetizando manifestações e produções discentes, registradas em diário de bordo e analisadas à luz da literatura pertinente. Observamos a reprodução de discursos que tomam o corpo numa visão essencialista/binária (homem-masculino/mulher-feminino) que desconsidera outras possibilidades de existência, como os corpos trans, por exemplo. O silêncio dos estudantes, frente algumas provocações, mostra que as aulas de Ciências podem ser espaços para reflexão e ressignificação de normatizações socialmente estabelecidas, com o professor atuando como agente inquietador dos olhares ao apresentar o mundo, e suas verdades, sob outras/novas lentes.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia; Formação de Professores; Programa Residência Pedagógica; Sexualidade.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ciências Biológicas - Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA - Brasil. E-mail: [andriewtorres@gmail.com](mailto:andriewtorres@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Biológicas - Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA - Brasil. E-mail: [thaisvianachagas@gmail.com](mailto:thaisvianachagas@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Biologia Ambiental - Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA - Brasil. Professor Titular - Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA - Brasil. E-mail: [rosigleyse@ufpa.br](mailto:rosigleyse@ufpa.br)

<sup>4</sup> Doutora em Biologia Ambiental - Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA - Brasil. Professora do Instituto de Estudos Costeiros (IECOS-UFPA). Professora Supervisora no Programa Residência Pedagógica (PRP), Núcleo Ciências e Biologia/Bragança. Belém, PA - Brasil. E-mail: [nelane@ufpa.br](mailto:nelane@ufpa.br)

<sup>5</sup> Doutora em Educação Científica e Matemática - Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA - Brasil. Professora Adjunta nível IV - Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA - Brasil. E-mail: [sndbastos@gmail.com](mailto:sndbastos@gmail.com)



**Abstract**

This text discusses experiences and reflections of teachers in training, within the scope of PRP, based on activities on gender, sexuality and toxic masculinity in Elementary School Science classes. Our data were constructed by synthesizing student manifestations and productions, recorded in a logbook, and analyzed from relevant literature. We observe the reproduction of discourses that consider the body in an essentialist/binary view (man-masculine/woman-feminine) that disregards other possibilities of existence, such as trans bodies, for example. The students' silence, in the face of some provocations, shows that Science classes can be spaces for reflection and re-signification of socially established norms, with the teacher acting as a disturbing agent of views by presenting the world, and its truths, under other/new lenses.

**Key words:** Biology Teaching; Teacher Training; Pedagogical Residency Program; Sexuality.

**Resumen**

Este texto analiza experiencias y reflexiones de docentes en formación, en el ámbito del PRP, a partir de actividades sobre género, sexualidad y masculinidad tóxica en las clases de Ciencias de la Educación Primaria. Nuestros datos se construyeron sintetizando las manifestaciones y producciones de los estudiantes, registradas en un diario de bordo y analizadas a la luz de la literatura relevante. Observamos la reproducción de discursos que consideran el cuerpo desde una visión esencialista/binaria (hombre-masculino/mujer-femenino) que desestima otras posibilidades de existencia, como los cuerpos trans, por ejemplo. El silencio de los estudiantes, ante algunas provocaciones, muestra que las clases de Ciencias pueden ser espacios de reflexión y resignificación de normas socialmente establecidas, actuando el profesor como agente perturbador de visiones al presentar el mundo, y sus verdades, bajo otros/nuevos lentes.

**Palabras clave:** Enseñanza de Biología; Formación de Profesores; Programa Residencia Pedagógica; Sexualidad.

\*\*\*

## 1 O lugar da sexualidade no currículo escolar

Diversos fatores são responsáveis pelas transformações observadas ao longo do tempo na sociedade e eles determinam não apenas a forma como a sociedade é organizada, mas também, o modo como os sujeitos se percebem nela e a forma como eles interagem uns com os outros. A escola, neste contexto, ocupa um lugar de ambivalência, pois representa tanto um recorte da sociedade, por ser um ambiente plural onde as pessoas que nela interagem são inevitavelmente atravessadas pela diferença (SILVA, 2000) quanto um berço das transformações sociais, uma vez que ela também se configura como um espaço onde são disseminados, de forma organizada, tanto os conhecimentos sistematizados nos currículos, quanto os preceitos de convivência democrática (CARVALHO, 2012).

Devido a importância que assume na sociedade é necessário que a escola inclua em seu currículo temas que, embora inerentes à condição humana, ainda são vistos como tabus e por esse motivo, são silenciados ou, mesmo, apagados das discussões que ocorrem em sala de aula. Enveredando por esse caminho, nossa experiência nos mostra que é quase consenso entre os professores que discutir o tema sexualidade em sala de aula não é fácil e muito menos simples, pois essa tarefa se impõe algumas vezes como um desafio duplo: orientar os alunos em um caminho que eles próprios ainda desbravam e a superação e desconstrução dos preconceitos



internalizados (SACRAMENTO, 2015). Sem contar que o ensino se estrutura tomando como base uma perspectiva binária, cis-heteronormativa.

Por esse motivo, muitas vezes, esse tema passa ao largo do currículo escolar atravessando os sujeitos escolares em outros ambientes que não a sala de aula, como por exemplo, nos rabiscos das paredes dos banheiros, nos beijos (proibidos) trocados na hora do intervalo, na composição recatada dos uniformes que escondem corpos adolescentes pulsantes de energia. Nas palavras de Louro (1997) a presença da sexualidade na escola independe da existência, ou não, de uma disciplina específica para discuti-la em sala de aula e mesmo que esse assunto não esteja presente nos regimentos escolares, a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa, simplesmente, se "despir".

Mesmo que a sexualidade se faça presente na escola, das mais variadas formas, ensinar educação sexual, tornou-se tarefa ainda mais difícil nos últimos anos devido à enorme onda de informações falsas que passaram a circular livremente em nossas redes sociais e, que além de promoverem um processo massivo de desinformação, contribuem para disseminação da ideia de que a escola não seria o local mais adequado para que essas discussões acontecessem<sup>6</sup>.

Segundo Moreira (2016) a emergência de um discurso religioso fundamentalista e ultraconservador acerca dos termos identidade de gênero e orientação sexual estabeleceu uma verdadeira cruzada político-moral, materializada no que se convencionou chamar “ideologia de gênero”, que provocou o surgimento de novas perspectivas narrativas para abordar gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola e demais instituições sociais. A autora explica que no decorrer dos debates para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014) os termos identidade de gênero e orientação sexual foram retirados do corpo do texto. Oriundos de uma pauta globalizada de direitos humanos, e de uma agenda global estruturada para a educação e das populações LGBT, a retirada desses termos do PNE impactou os planos de educação em nível estadual e municipal, em todo Brasil.

---

<sup>6</sup> Referimo-nos aqui ao movimento “Escola sem Partido” que defende, entre outros pressupostos, que a família deve ser responsável pela formação moral e ética das crianças e à escola caberia apenas, e tão somente, a função de promover o aprendizado referente aos conteúdos escolares (MACEDO, 2017). Tal movimento ganhou força e visibilidade no Governo Bolsonaro, a partir da disseminação um discurso que “alertava” a população sobre uma suposta corrupção ou doutrinação dos estudantes por seus professores. Para isso seus idealizadores utilizavam-se de forma sistemática e contínua das redes sociais com “chavões” que acionavam uma suposta ideologia de gênero para mobilizar a atenção e o engajamento contínuo de seguidores (FERNANDES; FERREIRA, 2021).

Como consequência, o espaço destinado à essas discussões ficou ainda menor no currículo escolar uma vez que a sexualidade deixa de ser tratada como tema transversal, conforme determinavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)<sup>7</sup>, para ficar reduzida, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à disciplina Ciências, mais especificamente no 8º ano, no tópico vida e evolução. Por esse documento, reforçando a tão criticada visão médico-higienista, as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, voltam-se para a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e da gravidez precoce. Inclusive, como afirmam Dinis e Asinelli-Luz (2007) essas tem sido as principais justificativas normatizantes utilizadas pelo discurso educacional para desenvolver programas de educação sexual.

Diante desse cenário, pensamos que as questões que versam sobre o corpo, gênero e sexualidades precisam ser inseridas no cotidiano escolar a partir de uma abordagem mais humana e problematizadora, como proposta para superar o estigma, ainda vigente, que reduz, como já falamos anteriormente, esta temática a uma perspectiva biológica-higienista (PATTI et al., 2019). Diante disso, iniciativas de fomento à formação de professores (inicial e continuada) que objetivem problematizar estes assuntos, corroboram para a superação de visões simplistas e conteudistas nos currículos de ciências

Assim, os programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores, tal como a Residência Pedagógica tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2018). Dessa forma, ressaltamos a importância do Programa Residência Pedagógica (PRP) enquanto proposta de imersão de discentes dos cursos de licenciatura, no ambiente escolar, com intuito de possibilitar-lhes conhecer, experimentar e interagir com as distintas realidades da escola, permitindo, com isto, conciliar teoria e prática, além de sensibilizar os professores em formação, para importância da reflexão sobre sua *práxis* (SILVA; CRUZ, 2018).

Este texto tem como objetivo descrever e discutir as vivências e reflexões, possibilitadas no âmbito do PRP, na condução de atividades planejadas para abordar questões de gênero, sexualidade e masculinidade tóxica em aulas de Ciências no Ensino Fundamental, no contexto

---

<sup>7</sup> O tema orientação sexual ou educação sexual foi oficialmente inserido no currículo escolar, como tema transversal, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com esse documento, os temas transversais traziam problemas fundamentais e urgentes da vida social (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural) que deveriam ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização (ALTMANN, 2003).

de ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19. Trazemos ainda para essa discussão as concepções de corpo e gênero presentes no ideário discente, bem como suas percepções sobre masculinidade.

## **2 Caminhos Metodológicos**



As atividades foram desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profa. Argentina Pereira, em Bragança, cidade localizada no nordeste paraense. O público-alvo foi formado por treze estudantes do 9º ano<sup>8</sup>, em contexto de ensino remoto que foi adotado como resposta à pandemia de Covid-19. Deste modo, as atividades, e por extensão a construção dos dados, foram realizadas em três aulas de 90 minutos, compreendendo as interações síncronas, por meio da plataforma *Google Meet*, e assíncronas, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Nossos registros foram feitos em cadernos de campo nos quais, ao final de cada encontro, anotamos nossas impressões sobre as atividades, as respostas dos alunos aos exercícios propostos, além de suas percepções e reações aos temas abordados em sala de aula.

As discussões sobre gênero e sexualidade aconteceram a partir da abordagem habitual dos aspectos morfofisiológicos do sistema genital humano em aulas expositivas dialogadas, entretanto, foram desenvolvidas quatro atividades que nos possibilitaram direcionar nossas discussões para diversidade de gênero e sexualidade e a produção de masculinidades. As atividades propostas estão discriminadas no Quadro 1.

---

<sup>8</sup> Ao longo das atividades desenvolvidas a frequência variou bastante, flutuando entre cinco e treze estudantes que concordaram em participar da pesquisa a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quadro 1: Descrição das atividades desenvolvidas

Atividade 1
<p><b>Título da Atividade:</b> Se eu fosse você</p>
<p><b>Objetivos de Ensino:</b> Conhecer e analisar as representações de corpo e gênero no ideário discente. Além disso, essa atividade se propõe a estimular a criatividade, a imaginação e a escrita dos estudantes.</p>
<p><b>Descrição da Atividade:</b> Nessa atividade usamos uma imagem-comando (Figura 1) que foi enviada no grupo de <i>WhatsApp</i> dos discentes, para orientá-los no desenvolvimento de uma produção textual, em que cada um deveria se autodescrever, imaginando como seria, se tivesse nascido em outro corpo e outro gênero. No texto recomendamos que eles deveriam elencar suas características físicas, traços de personalidade, seus <i>hobbies</i>, aptidões e uma profissão, além de curiosidades sobre a temática corpo, gênero e sexualidade.</p> <p style="text-align: center;"><b>Figura 1:</b> “Se eu fosse você” – Imagem guia.</p>  <p style="text-align: center;"><b>Fonte:</b> Montagem elaborada pelos autores/Google Imagens</p>
Atividade 2
<p><b>Título da Atividade:</b> Medidor de Masculinidade</p>
<p><b>Objetivos de Ensino:</b> Conhecer e discutir estereótipos de masculinidade concebidos e reproduzidos socialmente e que contribuem para a construção de identidades masculinas.</p>
<p><b>Descrição da Atividade:</b> Esta atividade utilizou como recurso imagético um agrupamento de quatro modelos de masculinidade: (1) Juan Paiva – Personagem Anderson de <i>Malhação: Viva a Diferença</i>; (2) Chris Hemsworth, ator que interpreta Thor; (3) Terry Crews, como o personagem Julius do seriado ‘<i>Todo mundo Odeia o Chris</i>’ e (4) Arthur Aguiar, como Diego da novela <i>Rebelde Brasil</i> (Figura 2). O critério que orientou a escolha destes personagens foi o fato de remeterem a produções cinematográficas ou televisivas bastante conhecidas do público infanto-juvenil. Além disso, acreditamos que, por serem personagens familiares aos discentes, permitiria maior participação deles na atividade por conhecerem, além dos traços físicos, a personalidade de cada personagem. A realização desta atividade, que se deu de forma síncrona, foi acionada pela pergunta: “Qual desses personagens é mais homem?”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Figura 2:</b> Medidor de Masculinidade.</p>  <p style="text-align: center;"><b>Fonte:</b> Montagem elaborada pelos autores/Google Imagens.</p>

Atividade 3
<b>Título da Atividade:</b> O que (te) faz um homem?
<b>Objetivos de Ensino:</b> Discutir e problematizar estereótipos e conceitos, no âmbito físico e emocional, das identidades masculinas.
<b>Descrição da Atividade:</b> Esta atividade apresenta aos estudantes premissas com enunciados socialmente associados ao que significa “ser homem”. A pergunta tema “O que (te) faz Homem?” foi direcionada à turma, numa perspectiva de autocrítica para os meninos e de reflexão para meninas. No primeiro momento, observamos a reação dos discentes e, em seguida, os enunciados foram exibidos para turma, a fim de que cada um se manifestasse de forma favorável ou discordante de cada premissa.
<b>Premissas:</b> 1- Dar conta do tranco; 2- Gostar de futebol; 3- Não pode chorar, nem ser sensível; 4- Evitar amizades com homens gays; 5- Gostar de mulher; 6- Ser muito competitivo; 7- Ser sempre corajoso; 8- Ser pegador; 9- Ter a voz grossa, ter barba; 10- Ter Pênis
Atividade 4
<b>Título da Atividade:</b> Mitos e Verdades
<b>Objetivos de Ensino:</b> Desconstruir estereótipos de gênero.
<b>Descrição da Atividade:</b> Consiste na apresentação de enunciados populares, diante dos quais os discentes deverão dizer se acham que é mito ou verdade. As respostas são comentadas em seguida, com espaço para discussão e/ou esclarecimentos. Para os fins deste trabalho, apenas uma premissa será evocada, em função da observação que ela possibilitou.

**Fonte:** Elaborado pelos autores

### 3 Primeiras Impressões sobre Corpo e Gênero

Na atividade *Se Eu Fosse Você* (Quadro 1), nove textos foram produzidos pelos alunos e, por meio deles pudemos observar as concepções de gênero e o padrão corporal idealizado pelos estudantes. Nessa atividade, a partir do questionamento: “como você seria, se tivesse nascido no gênero oposto?” cada estudante deveria se autodescrever e para isso, deveriam se identificar a partir de uma persona, a qual deveriam nomear. Lembramos que as personas foram pensadas e descritas a partir da visão do outro, isto é, as masculinas foram descritas pelas meninas e vice-versa. Em relação às características físicas as respostas foram as seguintes:

- *Magra, loira, branca, cabelos grandes* (Kimberlly)
- *Ah sei lá, meio magra, com umas bochechas grandes, seios grandes. Kkkk. Não vou falar o resto, dá vergonha isso, não sei por que* (Bruna).
- *Alto, Moreno, Magro* (Lucas).
- *Olhos castanhos, cabelo grande e liso, alto* (Nolindo).
- *Eu seria alto, pardo, teria cabelo meio crespo, teria o olho castanho claro, teria o sorriso bonito* (Mateus).
- *Teria músculos, mas, não muitos. Queria ser igual o menino do filme 'After': bonito, de pele clara. Eu teria a barriga sequinha. Eu ia me sentiria um garanhão.* (Hardin).

- *Seria baixo, um pouco gordinho, seria na cor parda, de olhos castanhos, cabelos cacheados etc.* (Benedito).

Na descrição das personas é possível observar que as meninas, ao descreverem o corpo masculino, são mais flexíveis nos detalhes, mostrando que o padrão de exigências para elas é menor: o corpo pode, ou não, ter músculos e até ser um pouco ‘gordinho’. No entanto, a descrição dada pelos meninos ao corpo feminino é mais específica e, por que não dizer, exigente, uma vez que os dois estudantes presentes na atividade, mencionam o corpo magro. É possível observar ainda que, independentemente do gênero, as características mais citadas correspondem a corpos magros, altos e de pele clara.

Bittencourt (2013) explica que a reprodução do padrão de beleza que valoriza a estética de corpos femininos magros e de pele clara (entre outros atributos) faz parte de um ideário de branquitude que se assenta na (falsa) concepção de inferioridade e pouco sucesso que se atribui ao corpo negro devido seu passado histórico de escravização. Desse modo, a construção cultural do corpo é baseada na valorização de certos atributos e comportamentos em detrimento de outros, fazendo com que haja um corpo “típico” para cada sociedade. Mesmo que esse corpo possa variar de acordo com o contexto histórico e cultural, ele é objeto de desejo pelos membros da sociedade por meio da “imitação prestigiosa” daqueles corpos que são vistos como “bem-sucedidos”.

Para os adolescentes, de modo geral, tanto a obesidade quanto o sobrepeso são características incompatíveis com o modelo de beleza feminino ou masculino, assim, o modelo de corpo “padrão” que é amplamente disseminado em nossa cultura, principalmente pela mídia, é o do corpo magro (SILVA et al. 2014) que é o corpo desejado e escolhido para ser imitado por ser aquele que é visibilizado pela moda (GOLDENBERG, 2006). Nesse caminho, Bastos et al. (2021) alertam para a existência de um arsenal midiático que por meio de suas produções (filmes, propagandas, revistas em quadrinho, entre outros) reforçam o ideário de ‘corpo inspirador’. Nessas produções as imagens não são “só” imagens! Elas fazem parte de uma teia pedagógica que nos ensina de forma eficiente qual o tipo de corpo que deve nos inspirar. Todos esses acionamentos capturam em maior proporção as mulheres, uma vez que é muito forte o entendimento de que as preocupações estéticas com o corpo são assuntos destinados, prioritariamente ao gênero feminino.



Na perspectiva da influência midiática em nossas vidas, para além da disseminação e imposição de padrões de beleza, convém ainda chamar à atenção para uma questão que foi trazida pela persona *Hardin* e que sinaliza como referência desejável um tipo de masculinidade e um modo de relacionamento afetivo que consideramos, para dizer o mínimo, problemático. Sua descrição toma como referência o personagem Hardin do filme *After*<sup>9</sup>. Na trama o adolescente, que é ciumento e controlador, desenvolve um relacionamento tóxico com sua parceira Tessa, moça “ingênua e recatada” que toma para si o lugar da heroína responsável pela conversão moral do rapaz.

Nesse relacionamento os papéis sociais para o masculino e o feminino aparecem bem delimitados: os homens têm liberdade, são imaturos e impulsivos, o que justifica serem intempestivos e, até mesmo, rudes e agressivos; em contrapartida, as mulheres devem aceitar tais comportamentos com docilidade e paciência na esperança de conseguir transformar a índole *bad boy* do seu par romântico. Carvalho, et al. (2022) alertam que nesse tipo de relação os abusos iniciam de maneira sutil e, algumas vezes, são confundidos com provas de amor, e por esse motivo, são difíceis de identificar. Em nossa cultura, o papel da mulher submissa é ainda muito forte com as vítimas acreditando que o tratamento que recebem é normal e que o ciúme é um prova de amor.

A naturalização desse tipo de comportamento pode ter relação direta com o elevado número de casos de violência contra mulher em nosso país, uma vez que o Brasil, em um ranking de 84 países, ocupa a (vergonhosa) sétima posição de maior número de assassinatos de mulheres no mundo. Dados do relatório ‘Violência contra Meninas e Mulheres’ (2022) mostram que no primeiro semestre de 2022, 699 mulheres foram vítimas de feminicídio, média de 4 mulheres por dia! Este número é 3,2% mais elevado que o total de mortes registrado no primeiro semestre de 2021, quando 677 mulheres foram assassinadas. A região Norte foi a que teve maior crescimento no último quadriênio, com elevação de 75% do número de registros.

No tocante aos comportamentos, observarmos a reprodução de concepções do ideário social, quanto ao que se pressupõe ser associado ao feminino e masculino:

- *Falar muito e fazer pouco. E gostar de tudo organizado* (Kimberlly)
- *Calma e atenciosa* (Bruna)
- *Engraçado, Gente boa, indeciso* (Lucas)
- *Bastante explosivo e ter liderança* (meus pontos fortes), *seria otimista* (Nolindo).

---

<sup>9</sup> Título Original: *After*. Estreia nos cinemas: 2019. Duração: 1h 46min. Gênero: Romance, Drama. Direção: Jenny Gage. Roteiro Anna Todd, Susan McMartin. Elenco: Josephine Langford (Tessa), Hero Fiennes Tiffin (Hardin), Samuel Larsen. Informações disponíveis em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-266065/> [acesso em dezembro de 2022].

- *Seria animado, seguro, reservado* (Mateus).
- *Eu seria amável, mansinho, meio louquinho* (Everton)
- *Eu seria um homem carinhoso, mas, um pouquinho sério, ia namorar muito, não seria frescurento* (Hardin).
- *Seria extrovertido, atencioso e exemplar* (Benedito).
- *Gentil, carinhoso, amigável, aventureiro* (Lucas).

As personas femininas trazem os termos *organizada, calma e atenciosa*, adjetivos que nos permitem relacionar a percepção do feminino aos papéis sociais historicamente atribuídos às mulheres como seres zelosos, cuidadores, dóceis voltadas para as atividades de ser dona de casa, mãe e educadora (FARIA; AVELAR, 2007), o que pode ser reforçado pela frase “*Falar muito e fazer pouco*”, que caracteriza a persona Kimberlly. Embora, por um lado, ela possa fazer referência ao fato das mulheres serem “mais prolixas” que os homens, a frase pode facilmente estar relacionada ao histórico lugar de submissão feminina, no qual a mulher se mantém à espera de que um homem, a partir do que ela pede, tome a iniciativa para resolução dos problemas. Não podemos esquecer que essa percepção foi desenhada a partir de uma perspectiva masculina. Essa visão é ainda reforçada na descrição das personas masculinas que evocam a figura do homem como *líder, exemplar, seguro e sério*, características relacionáveis à representação social do pai, enquanto chefe e pilar da família. São observados ainda, dois aspectos culturalmente relacionados ao masculino: a aventura e a comédia, espaços pouco tangíveis às mulheres visto que, no imaginário social, elas não podem ser engraçadas, nem divertidas (SILVA, 2010).

Na resposta da persona Hardin vemos aparecer o adjetivo “*frescurento*” como uma característica não desejável. Esse termo, que remete à palavra “fresco”, tem por definição, entre outras acepções, aquele “que é efeminado<sup>10</sup>”, podemos inferir a partir daí que o masculino não deveria trazer traços ou marcações que o aproximariam de uma suposta ‘fragilidade’ feminina. De acordo com Soares (2017) o termo se constitui dentro de um vocabulário específico como pejorativo e denunciatório e tem por finalidade condenar, tanto de forma simbólica como social, o sujeito homossexual masculino. A ‘frescura’ corresponde a uma expressão/manifestação de gênero que situa seu portador ao espaço da rejeição. Não por acaso é essa mesma persona que se afirma a partir de um comportamento “típico” da masculinidade que é a possibilidade de viver vários relacionamentos, ou seja, ‘namorar muito’.

---

<sup>10</sup> As definições para o termo podem ser acessadas em: <https://www.dicio.com.br/fresco/> [acesso em dezembro de 2022].

Por outro lado, algumas personas masculinas se projetam como dotadas de mansidão, gentileza e sensibilidade, espaços que socialmente não se compreende como possíveis aos homens (FINE, 2012). No entanto, é importante ressaltar que essas visões partem de uma perspectiva feminina, o que nos permite inferir que os novos posicionamentos femininos que vêm se dispersando na sociedade, ao longo dos últimos anos, têm possibilitado mudanças, entre outros âmbitos, no ideário social (FARIA; AVELAR, 2007) e isto pode ser estendido para a valorização dessa postura masculina de sensibilidade, que diverge do padrão masculino socialmente estabelecido.

#### 4 Homens Grávidos!!?? Como assim? Tá de brincadeira, né, professor?

Na aula seguinte discutimos o sistema genital feminino, a partir da atividade mitos e verdades. Diante da apresentação do enunciado “Homens não têm menstruação” a defesa da frase, tida como verdadeira pelos alunos, logo alcançou unanimidade, causando surpresa quando anunciamos ser ela uma premissa falsa. Inquietos, os alunos rapidamente começaram a se manifestar, por meio do microfone e do chat, com expressões que sinalizavam o quanto estavam surpresos:

- *Como assim?* (Estudante 1)
- *É sério isso?* (Estudante 2)
- *Tá de brincadeira, né, professor?* (Estudante 3)
- *Agora, até eu fiquei curioso!* (Estudante 4)
- *Hoje eu tô de TPM, kkk* (Estudante 5)

No intuito de acirrar ainda mais a curiosidade, e a discussão, explicamos que não só existiam homens que podiam menstruar como também, se assim desejassem, que também poderiam engravidar. Na sequência, mostramos imagens de homens grávidos, revelando, por fim, que a premissa dizia respeito a homens trans, que apresentam órgãos genitais que possibilitavam a ocorrência da gestação. Notamos que após nossa explicação os alunos ficaram em absoluto silêncio. Indagamos se a curiosidade havia sido sanada, se eles imaginavam que se tratava dessa questão e se já haviam parado para pensar sobre esse assunto. Diante desses questionamentos a resposta obtida também foi um prolongado silêncio, comportamento completamente avesso à eufórica curiosidade observada momentos antes.

Sendo a escola um espaço que, simultaneamente, reflete e (re)constrói a sociedade, esta reação dos alunos não pode ser compreendida como uma reação “esperada” de desconforto diante de um tema com o qual, certamente, não tinham familiaridade. Diante dessa reação é preciso discutir como são tímidos os avanços dos direitos de pessoas transgênero no âmbito judicial, legislativo e administrativo (SUIAMA, 2012). De forma mais ampla, na estrutura

social, incluindo a escola, as trajetórias trans ainda são submetidas ao lugar do apagamento e da invisibilidade pelo não reconhecimento de seus direitos e de suas identidades. Com isso, violências de diferentes magnitudes atravessam a vida dessas pessoas, principalmente por pessoas cis.

A cis-heteronormatividade impõe limites à forma como se pensa, discute ou se concebe os corpos e outras expressões de sexualidade, dificultando, desta forma, a possibilidade de inclusão dos corpos trans tanto na sociedade, quanto nos currículos escolares (PETRY; MEYER, 2011). Por extensão, é possível dizer que no ideário discente, não há familiaridade com as identidades que estão fora desse padrão que aprendemos a ver, não apenas como “normal”, mas acima de tudo como “desejável” e, desse modo, é possível observar que ocorre uma negação (ou mesmo rejeição) dos corpos masculinos que fogem às normas comportamentais que socialmente são designadas aos meninos e que, muitas vezes, são reforçadas no ambiente escolar.

Berenice Bento (2010) afirma que o corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de (re) produção sexual e, neste processo, certos códigos naturalizam-se, outros são ofuscados e/ou sistematicamente eliminados. É esperado (e cobrado) dos meninos, por exemplo, que gostem de esportes, que sejam mais “indisciplinados” e, até mesmo, mais agressivos, naturalizando formas de ser masculino. Elas são perfeitamente aceitas, quando performadas por eles, mas, completamente rejeitadas quando se aproximam do campo dito feminino. Certamente por esse motivo, foi gerado certo desconforto, manifestado pelo silêncio, quando afirmarmos ser possível um homem engravidar.

O ato de pôr uma roupa, escolher uma cor, acessórios, o corte de cabelo, a forma de andar, enfim, a estética e a estilística corporal, são atos que fazem o gênero, que visibilizam e estabilizam os corpos na ordem dicotomizada dos gêneros. Tanto os/as homens/mulheres biológicas se fazem na repetição de atos que se supõe sejam os mais naturais (BENTO, 2014).

Dessa forma, o gênero só existe na prática, na experiência, e sua realização se dá mediante reiterações cujos conteúdos são interpretações sobre o masculino e o feminino em um jogo, muitas vezes contraditório e escorregadio. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, sendo lidas e analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas e que, portanto, são deslocadas (nem sempre de forma sutil ou pacífica) para as margens do que se considera “humanamente aceitável” (BENTO, 2010).

Por isso a importância de inserir tais pautas no contexto de ensino, para provocar o que seria uma segunda possibilidade para o silêncio: um espaço que desestrutura o pensamento por dar a conhecer, de forma sistematizada e humana, a existência de pessoas trans, que de inúmeras formas, são invisibilizadas e inviabilizadas socialmente.

## 5 Medidor de Masculinidade

Na realização desta atividade estiveram presentes dez discentes, que em maioria (54%, n=7) votaram como “homem mais masculino” no ator Terry Crews. Foram votados também Chris Hemsworth (15%, n=3) e Juan Paiva (8%, n=1). Arthur Aguiar não recebeu nenhum voto e três estudantes não se manifestaram. Diante desses resultados é possível inferir que há uma tendência em associar “maior” masculinidade aos personagens que são mais musculosos. A relação que se estabelece entre a presença de músculos bem definidos com a masculinidade se dá em virtude do significado de força e virilidade que eles traduzem e, possivelmente por esta razão, os outros dois personagens receberam menos ou nenhum voto. Fontes et al., (2012) observam que a noção de masculinidade associada à presença de músculos bem definidos é comum e que a imagem entendida como ideal de beleza masculino corresponde a um corpo forte, robusto, musculoso, geralmente adquirido nas academias.

Na sustentação desses estereótipos, a mídia também assume um papel importante, como mostra a pesquisa desenvolvida por Seixas (2012). Ela toma como objeto de sua análise a revista *Men's Health* e problematiza o modelo de masculinidade que esse veículo coloca em circulação. Para a autora a revista, desde sua capa, traça o perfil de uma masculinidade hegemônica que é sustentada pela imagem do homem viril, bem-sucedido, competitivo, forte, saudável e ‘bom de cama’. Ela observa ainda que em todas as imagens que a revista utiliza para ilustrar os roteiros de exercícios e as demais matérias, o corpo musculoso é tido como sinal de poder másculo. Tanto é que, cada edição traz um pôster central que apresenta um torso masculino nu, e com músculos bem definidos, bem aos “moldes dos pôsteres de mulheres nuas que acompanhavam a Revista Playboy”. Na sustentação desse estereótipo, a revista lança mão ainda de várias metáforas que remetem à beligerância, atribuindo ao corpo masculino os termos: bombar, braço de ferro, paredão de músculos que, entre outros termos, reforçam a associação da masculinidade à força física.

Esse paradigma, da força masculina, transcende a concepção física, projetando-se em outras esferas como a sentimental, afetiva ou psicológica, de modo que não é permitido, ao ser masculino, demonstrar abalos, sejam físicos ou emocionais. Diante das diversas situações, a imagem que ele deve passar é a do homem intocável, poderoso e inabalável (FREITAS, et al., 2020). Essa postura é nociva não apenas à saúde do homem, em si, mas à sociedade, tendo em vista os aspectos sob os quais ela exerce influência, como discutiremos adiante.

Julio e Vaz (2009) alertam que a internalização de estereótipos de masculinidade inicia-se ainda na infância por meio de histórias, brinquedos e brincadeiras infantis que são estabelecidas socialmente como masculinas. Diante disso, é possível compreender o adulto como o sujeito que vive há mais tempo sob a influência destes paradigmas, internalizando-os,

portanto, em maior proporção do que o indivíduo jovem e sendo, por isso, mas facilmente associado à masculinidade, na percepção social. Connel (1995) nos explica que

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. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos. Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres (CONNEL, 1995).

Como configurações da prática, as masculinidades são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo, mesmo que aquelas consideradas hegemônicas não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real, elas servem como modelos que expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos, inclusive oferecendo modelos de relações com as mulheres sendo corporificadas e vivenciadas socialmente como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013).

## 6 O que (te) faz um homem?

Após observar como a masculinidade é percebida, do ponto de vista corporal, realizamos uma atividade para discuti-la no âmbito dos comportamentos e das emoções. No primeiro momento, lançamos a pergunta: “*o que (te) faz um homem?*” diante da qual, apenas um aluno respondeu imediatamente, afirmando no *chat*, que o que fazia dele um homem, era o fato de “*gostar de mulher*”. Não havendo mais manifestações, a pergunta foi feita novamente, porém, dessa vez, apresentando premissas que enunciam características que culturalmente são associadas ao universo masculino e, diante das quais, eles deveriam responder se concordavam com elas, ou não. As respostas obtidas são apresentadas no Quadro 2.

Com base nas manifestações, percebemos a sinalização da superação de alguns estigmas no ideário discente, tais como a do homem enquanto ser corajoso, pegador e sem sensibilidade que são trazidas nas premissas 3, 7 e 8. Recorrendo a Rosostolato (2018) isso pode estar relacionado aos estudos emergentes sobre os homens e a concepção do masculino, que tem questionado e provocado reflexões, críticas e mudanças quanto às perspectivas sobre o que é ser homem; além disso, segundo o autor, os processos de desconstrução e empoderamento feminino também tem contribuído para mudanças nas concepções de masculinidades. Fontes et al. (2012) sinalizam que atualmente parece haver uma relativização dos estereótipos de gênero masculinos que mostram o homem provedor, forte, chefe de família e a mulher como mãe, esposa, dona-de-casa. Essas mudanças têm permitido o aparecimento de outras características de personalidade como o homem sensível, vaidoso e delicado, por exemplo.

**Quadro 2:** Respostas dos estudantes diante da pergunta: “O que (te) faz um Homem?”

PARA SER HOMEM DE VERDADE TEM QUE...?					
Nº	Categorias / Premissas	Concordância	Discordância	Abstenção	
1	Ações	Dar conta do tranco	5	2	6
2		Gostar de futebol	0	4	9
3		Não pode chorar, nem ser sensível	0	5	8
4		Evitar amizades com homens gays	0	4	9
5		Gostar de mulher	4	0	9
6	Índole	Ser muito competitivo	4	2	7
7		Ser sempre corajoso	1	4	8
8		Ser pegador	0	4	9
9	Corpo	Ter a voz grossa, ter barba	4	1	8
10		Ter Pênis	3	0	10

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Em contrapartida, outras concepções se mantêm ainda difundidas, como a do homem que enfrenta qualquer situação, que “dá conta do tranco” e que é competitivo. A sustentação dessas características pode ser discutida no âmbito das relações de poder, pois estão mais intimamente relacionadas à virilidade e à dominação masculina, aspectos da ordem social que estão estruturalmente mais enraizados, de modo que são sustentados e reproduzidos a partir das vias simbólicas (BOURDIEU; KUHNER, 2012).

No entanto, entre os reforços e fugas aos paradigmas relacionados nas premissas, o número de abstenções observadas também se apresenta como um dado interessante. Recorrendo a Freire e Faundez (2012) é possível interpretar esse resultado como o questionamento do cotidiano, do comum, dos fatos que às vezes até nos damos conta, mas que não é habitual nos questionarmos em torno deles. A percepção da masculinidade está relacionada, dessa forma, a um conjunto de pressupostos sociais que são internalizados e reproduzidos, mas sem bases em si ou no outro, de modo que o questionamento disso tende a disparar um desconcertante processo de reflexão, na busca por uma resposta daquilo que, por ter sido estabelecido como norma, não havia, até então, aberto espaço para perguntas e, menos ainda, para respostas.

Os estereótipos presentes nas premissas foram discutidos e problematizados no âmbito da masculinidade tóxica e na relação dela com outras problemáticas sociais, tais como a mortalidade da população masculina por suicídio e por acidentes de trânsito, a homofobia e a violência contra mulher, que, segundo um relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) também é um problema que perpassa pela construção perniciososa da identidade masculina.

Para mediar a discussão e enfatizar o quanto essa identidade, produzida e sustentada socialmente, é nociva para saúde da população masculina, apresentamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para apontar a diferença nos índices de suicídio entre homens e mulheres, explicando a influência desses discursos na produção de nossas subjetividades. Os dados, apresentados em sala de aula, constituem apenas uma pequena amostra das graves consequências produzidas pelos estereótipos vigentes de masculinidade, que são entendidos por Pereira e Gamas (2021) como elemento descivilizador, pois levam os homens a agirem por seus impulsos e não pela razão, em virtude do violento sistema que perpetua práticas machistas, subjuga a identidade masculina desprovida de músculos sobressaltados ou caráter agressivo, mas, que valoriza o homem destemido, com ímpeto de violência, que demonstre habilidades em empunhar armas, mas não de externalizar seus próprios sentimentos. Esses autores defendem ainda que a masculinidade tóxica afeta a sociedade, em vista dos comportamentos e sentimentos reativos, que promovem a supervalorização do gênero masculino em detrimento do feminino, ou das expressões de gênero que se aproximem dele (PEREIRA; GAMAS, 2021). É nesta perspectiva que a heterossexualidade se estabelece como norma, apontando como negativas, inferiores e antinaturais quaisquer outras possibilidades de existência (OLIVEIRA, 2017).

Nesse ponto, apresentamos e discutimos os dados sobre LGBTfobia, levantados a partir do relatório de 2018 do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2019), a violência contra mulher e o feminicídio. Esse momento da aula foi marcado apenas por manifestações de concordância que foram expressas no *chat*, com expressões de “vdd” (verdade!) que foi se repetindo algumas vezes, durante as falas sobre a saúde emocional masculina, evocadas no âmbito da discussão sobre o suicídio. No tocante às falas sobre LGBTfobia, apenas uma fala distinta (ainda de concordância) foi observada no chat e dizia “*tem que respeitar*”, sinalizando que parece não haver concordância quanto à violência dirigida a esses grupos.

Trazer essas discussões para o centro da sala de aula nos permitiu ainda alertar para outro tipo de violência bem mais sutil e que, justamente por esse motivo, muitas vezes não é percebida por incidir sobre corpos tidos como abjetos (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero): o abandono da escola. Sobre essa questão, Bento (2011) alerta que muitas crianças, por não suportarem esse ambiente hostil, são levadas a deixar a escola e que esses casos alimentam os índices da evasão escolar. Para a autora como não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade



quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011).

Berenice Bento aponta desse modo, que a escola é uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funcionando como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade, reforçando assim, o sistema de violência a que esses corpos são submetidos.

## 7 Aumentando o vocabulário e ampliando nossa visão de mundo

A diversidade de gênero e orientação sexual foi discutida em uma aula expositiva dialogada que foi antecedida por uma certa tensão e receio desde o seu planejamento, pois estávamos cientes do que havíamos provocado até ali. Começamos questionando se os alunos já haviam ouvido falar sobre o termo “ideologia de gênero” e os impactos que pretendia provocar na escola. Diante da negativa explicamos como e quando a educação sexual foi introduzida no currículo escolar e como esse termo foi tomado por grupos que se dizem “defensores” da família e da heterossexualidade para defender que discussões sobre a sexualidade, equidade, reconhecimento e a valorização da diversidade de gênero não deveriam acontecer nas escolas (MENEZES, 2019).

Nessa aula, a dinâmica adotada consistiu na apresentação dos termos: *gênero, sexo biológico, identidade de gênero, papéis de gênero, sexualidade e orientação sexual*<sup>11</sup>. Lançamos questionamentos aos alunos, para sondar suas percepções, e só depois, apresentamos a definição de cada termo. Mais uma vez a participação dos alunos não foi intensa. Uma possível explicação para isso foi o fato deles afirmarem desconhecer a sigla LGBT ou LGBTQIA+. Apenas duas pessoas afirmaram conhecer a sigla, mas que não sabiam dizer, ao certo, o que significava cada letra.

Quando questionados sobre sexo biológico e gênero, apenas duas respostas foram dadas: uma no chat: “*masculino e feminino*” e outra pelo microfone: “*eu acho que eu sei, mas não consigo explicar, professor*”. Depois que as definições foram expostas não houve mais nenhum comentário. Esse resultado pode ser atribuído ao sistema de regulação de corpos e à estrutura social produzida pela heteronormatividade, que invisibiliza as identidades dentro da

---

<sup>11</sup> Para discutir esses termos nos baseamos nas descrições elaboradas por Ribeiro e Thiengo (2019)

comunidade LGBTQIA+ (PETRY; MEYER, 2011). Os demais termos foram apresentados, sem que houvesse qualquer manifestação dos alunos.

O espectro do gênero (Masculino, Feminino, Não-Binário e Gênero Fluido) e as identidades de gênero (cis e trans) foram discutidos a partir dos conceitos elaborados por Ribeiro; Thiengo (2019) e exemplos televisivos. Nesse caminho trouxemos como exemplo o personagem Ivan, da novela *A Força do Querer*<sup>12</sup>, apresentado antes e depois da transição de gênero. Quando perguntamos se eles reconheciam aquela pessoa, duas respostas apareceram no chat da sala de aula virtual: “É a menina trans”; “É aquela **doida** da novela”.

Nenhuma das respostas contempla, de fato, o entendimento do personagem enquanto homem trans, embora uma delas faça referência à transexualidade. Podemos considerar novamente com Bourdieu e Kuhner (2012) a violência simbólica e agressiva expressada, entre outras formas, por meio da linguagem na segunda resposta (*é aquela **doida** da novela*). Vemos aí a reprodução de um discurso que relaciona a transexualidade à patologia; em contrapartida, a fala que menciona “a menina trans”, já permite inferir um certo reconhecimento da existência dessa identidade, apesar do equívoco de se referir a ela no feminino (*é a **menina** trans*). Essa é uma questão estrutural que ainda não permite, ao menos de forma orgânica, construir essa familiaridade e entendimento sobre as identidades trans.

A mesma discussão pode ser estendida para o contato dos alunos com imagem de uma pessoa que se identifica como sendo do gênero fluido, que em uma imagem aparece trajando roupas entendidas como masculinas e, em outra, além de maquiagem, roupas entendidas como femininas. Embora não houvesse perguntas, o fim da explicação foi marcado pelo comentário no chat “*vou nem falar nada!*”. Nossa leitura é que essa manifestação sinalizou a não concordância com aquilo que se visualizava na tela e com o que estávamos discutindo em sala de aula.

A turma, com apenas uma exceção, manteve a postura (de silêncio) diante da abordagem sobre orientação sexual, quando foram conceituados os termos heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual e assexual. Nesse momento trouxemos a imagem de três casais: dois homoafetivos e um heteroafetivo para explicar que todas elas eram formas legítimas e naturais de sentimento e relacionamento e que, como tais, deveriam ser respeitadas igualmente. Ainda aqui, o silêncio se fez presente.

---

<sup>12</sup> Novela exibida pela Rede Globo, no horário de 21h, no período de 3 de abril a 21 de outubro de 2017, com 172 capítulos, de autoria de Glória Perez. Direção: Davi Lacerda, Luciana Oliveira, Cláudio Boeckel, Roberta Richard, Fábio Strazzer e Allan Fitterman. Direção geral de Pedro Vasconcelos. Direção artística de Rogério Gomes. Informações disponíveis em: <http://teledramaturgia.com.br/a-forca-do-querer/> [acesso em março de 2023].

## 8 Considerações Finais ou de como é possível provocar rupturas no silêncio

A abordagem sobre orientação sexual e afetiva possibilitou a manifestação do singular interesse de um estudante que indagou “*Como a gente sabe dessas coisas?*”; “*A gente pode estar errado?*”. Essas questões reascenderam a apreensão do começo das atividades que, pelo contexto de ensino remoto e a distância que promovia, não nos permitia ver quem perguntava. Como seria possível responder àquelas questões sem poder verificar se quem perguntava estava sendo acolhido em sua dúvida e se estava conseguindo entender o que tentávamos explicar?

As inquietações manifestadas foram respondidas a partir da defesa de que gênero e sexualidade, assim como o corpo, podem ser entendidos como espaços de descobertas e experimentações, evocando, diante disso, o argumento de que algumas pessoas se entendem mais cedo, outras levam mais tempo, porém, não existe “estar certo ou estar errado”, mas, uma questão de perceber-se e identificar-se, ou não, com uma ou outra orientação de gênero.

Esse episódio possibilitou, apoiado em Orlandi (2007) uma outra possível leitura do silêncio, que não remete à omissão, ao desconhecimento ou discordância, mas que está relacionado ao confronto com alguns limites, ao processamento das informações e, sobretudo, a superação e ressignificação de sentidos e aprendizados.

Magalhães e Ribeiro (2019) assinalam que um dos campos de saber acionado para olhar para os corpos tem sido a Biologia, área do conhecimento que vem ensinando sobre anatomia e fisiologia de homens e mulheres, em uma lógica binária que é pautada na genitalidade. Esses saberes, produzidos a partir da racionalidade científica, constituem o currículo escolar, os livros didáticos e outros materiais didático-pedagógicos, como os modelos anatômicos, silenciando e invisibilizando outros corpos que rompem com a pretensa linearidade entre sexo, gênero e sexualidade, como os sujeitos transexuais.

Muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos professores para fazer a escola funcionar de forma efetiva e significativa na pandemia, e foi pensando nisso que nos propusemos a discutir a sexualidade a partir de atividades diversificadas e provocativas e que, ao mesmo tempo, mobilizasse o pensamento dos alunos acerca de discussões que eles, talvez, ainda não tivessem sido provocados a pensar e a se posicionar. Os estudantes manifestaram certo desconforto para realizar a descrição das personas, pois como exercício livre, que se propunha a estimular a criatividade, eles se ressentiram de não terem um local onde poderiam recorrer às respostas. Diante dessa dificuldade ele nos cobravam “uma atividade mais normal, que nem a dos outros professores” ou então um local específico onde as respostas poderiam ser encontradas com facilidade, remetendo algumas vezes ao livro didático e à internet.

Acreditamos que seria importante trabalhar mais com esse tipo de atividade, tanto para estimular a criatividade dos alunos, quanto para possibilitar o amadurecimento da escrita, a capacidade interpretativa. Seria uma boa oportunidade para trabalhar essas questões de forma interdisciplinar com a formação de parcerias com professores de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. No entanto, não tivemos tempo para materializar essa possibilidade devido as condições de trabalho da época.

Nosso trabalho também evidenciou o quanto nossas formas de perceber e interagir com o outro e com o mundo são influenciadas pelos paradigmas sociais vigentes. Para além dos resultados discutidos, pudemos observar que os alunos ainda reproduzem estereótipos e que o planejamento e execução de nossas atividades não esteve alheia a isso, uma vez que, na atividade “*Se eu fosse você*”, utilizamos equivocadamente o termo “sexo oposto” e no “*medidor de masculinidade*”, poderíamos ter colocado a imagem de um homem trans. Essas questões foram observadas quando, em grupo, fizemos uma avaliação das atividades propostas e discutíamos as reações dos alunos diante delas.

Ressaltamos a importância da promoção de debates na formação docente e no ambiente escolar, por uma perspectiva de representatividade e inclusão das trajetórias que transcendem as perspectivas binária e heteronormativa de gênero e sexualidade. É importante também com essas discussões problematizar o apagamento social e histórico a que são submetidas as identidades que fogem ao padrão estabelecido, buscando, com isso, naturalizar as distintas formas de ser e estar no mundo. É preciso estimular e mediar discussões sobre a temática corpo, gênero e masculinidades, e compreender a escola como espaço possível e importante para esse tipo de problematização. Ao estimular e provocar reflexões sobre o tema, pretendemos promover outras/novas formas de lidar com assuntos considerados polêmicos e difíceis de serem trabalhados em sala de aula e, com isso, potencialmente promover desnaturalizações e desconstruções acerca das normatizações de corpo e sexualidade tão presentes no ambiente escolar, sobretudo durante a adolescência, quando as transformações, em diversos aspectos, influenciam na forma como o sujeito passa a interagir com o mundo e com o outro.

## Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero.

**Cadernos Pagu**, v.2, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/9R687RDDkhWJ8mRfcfhtFx/abstract/?lang=pt>

BASTOS, Sandra Nazaré Dias; DA SILVA LINHARES, Marcos Allan; DA SILVA, Lêda Valéria Alves. Problematizando a imposição de corpos femininos desejáveis nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica Jovem. **Revista de Ensino de Biologia**. 14 (1), 312-333. p. 312-333, 2021. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/534>

BENTO, Berenice. As tecnologias que fazem os gêneros. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8., 2010. **Anais...**Curitiba: UFPR, 2010.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-558, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>

BENTO, Berenice. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. **Revista Florestan**, n. 2, nov. 2014. Disponível em:

<https://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/64>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Editais CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programaresidencia-pedagogica>

BITTENCOURT, Liliane de Jesus. **Padrões de beleza e transtornos do comportamento alimentar em mulheres negras de Salvador/Bahia**. 2013. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/13187>

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

CARVALHO, Alícia Borges Pinto; ARAÚJO, Mariana Rodrigues; LOURENÇO, Raphaela Viana. **Relacionamento abusivo**: a sutileza do começo. Estratégias para prevenção do envolvimento de mulheres em relacionamentos abusivos. Monografia de Conclusão de Curso em Psicologia. Centro Universitário de Belo Horizonte. Belo Horizonte. 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/23853>

CARVALHO, Mauro Giffoni. A construção das identidades no espaço escolar. **Reflexão e Ação**, v. 20, n. 1, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161>

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt>

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educar**. nº 30, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RXsBPyNNmD3fTJx45x5wBxm/?format=pdf&lang=pt>

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; AVELAR, Ediana Abreu. Ser mulher na contemporaneidade: Contribuições da teoria do imaginário social. **Vertentes** (UFSJ), v. 29, 2007. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_29/lia\\_e\\_ediana.pdf](https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/lia_e_ediana.pdf)

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA Camila Alves. O movimento escola sem partido: Ascensão e discurso. **Humanidades em Diálogo**, v. 10, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234/170438>

FINE, Cordelia. **Homens não são de Marte, Mulheres não são de vênus**: como a nossa mente, a sociedade e o neurosexismo criam a diferença entre os sexos. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

FONTES, Olivia Almeida; BORELLI, Fernanda Chagas; CASOTTI, Leticia Moreira. Como ser homem e ser belo? Um estudo exploratório entre masculinidades e o consumo de beleza. **READ. Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 18, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/38396/24677>

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2012.



FREITAS, Darla Corrêa de; SAHIUM, Sara Langsdorff; PITANGA, Artur Vandré. A masculinidade como construção social: um olhar analítico comportamental. Anais do V SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE EVANGÉLICA DE GOIÁS: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL AEE, 5., 2020. **Anais...**, 2020. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/handle/aee/17343>

Grupo Gay da Bahia (GGB). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2018**. Bahia: GGB, 2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>

GOLDENBERG, Miriam. O corpo como capital: para compreender a cultura brasileira. **Arquivos em movimento**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9083/7213>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de mortalidade por acidentes de trânsito, por sexo e grupos de idade**. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: IBGE, 2019.

JULIO, Josimeire M.; VAZ, Arnaldo M. Representações de masculinidades latentes em aulas de Física do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 505-520, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YQ8gnDzvKW4SGNyGL7tk8VH/abstract/?lang=pt>

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ. : Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Saberes e (in)visibilidades dos corpos trans nos espaços educativos. **Ensino em re-vista**, v. 26, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48829>

MENEZES, Luiz Fernando. Desenhemos fatos sobre a lideologia de gênero'. AOS FATOS, 2019. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/desenhemos-fatos-sobre-ideologia-de-genero/> [acesso em junho de 2022].

- MOREIRA, Jasmine. **Janelas fechadas: O percurso da pauta LGBT no PNE 2014.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44031>
- OLIVEIRA, João Manuel de. **Desobediências de gênero.** Salvador, Devires, 2017.
- OMS. Organização mundial de Saúde. **Masculinidade tóxica influencia saúde e expectativa de vida dos homens nas Américas.** Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/84625-oms-masculinidade-t%C3%B3xica-influencia-sa%C3%BAde-e-expectativa-de-vida-dos-homens-nas-am%C3%A9ricas> [acesso em junho de 2022].
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- PATTI, Bruna Athaide Buczynski; PINHÃO, Francine Lopes; SILVA, Emanuel Carlos Daflon da. Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular: uma breve análise. Anais do ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS (ENPEC), 12., 2019. Anais do XII ENPEC, 2019. Disponível em: [https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/busca\\_1.htm?query=Sexualidade+na+Base+Nacional+Comum+Curricular](https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/busca_1.htm?query=Sexualidade+na+Base+Nacional+Comum+Curricular)
- PEREIRA, Marcio Jose; GAMAS, Luciane Cristina. Redes sociais, masculinidade hegemônica e violência: o machismo como elemento (des) civilizacional no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 17, p. 215-234, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12781>
- PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7375>
- RELATÓRIO Violência contra meninas e mulheres. Pesquisadoras responsáveis: Samira Bueno, Amanda Lagreca, Isabela Sobral. Ano da publicação: 2022. Disponível em: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/violencia-contrameninas-e-mulheres-no-1o-semester-de-2022/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contrameninas-e-mulheres-no-1o-semester-de-2022/) [acesso em março de 2023].
- RIBEIRO, Guilherme Augusto Maciel; THIENGO, Edmar Reis. **Discutindo gênero e sexualidade na escola: um guia didático-pedagógico para professores.** Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/561404>



ROSOSTOLATO, Breno. O homem cansado: Uma breve leitura das masculinidades hegemônicas e a decadência patriarcal. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana – RBSH**. v. 29, n. 1, p. 57-70, 2018. Disponível em: [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/42](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/42)

SACRAMENTO, Weverton Pereira do. Diversidade Cultural e de Gênero: Desafios da Educação Inclusiva. In: CAMPOS, Carlos Roberto Pires (org.) **Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias**. Vitória: IFES, 2015, vol.15. Disponível em: <https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/G%C3%AAnero-e-Diversidade-na-Escola.pdf>

SEIXAS, Rebeca Bruno da Silva. **“Seja homem!”: Construção de masculinidade na revista Mens Health Brasil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6226>

SILVA, Alba. **A mulher e o humor: a pedra de Sísifo não cria limo**. Anais do VI ENECULT (Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura). Salvador, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zmwx/pdf/silva-9788523218683-04.pdf>

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**. v. 27, nº 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>

SILVA, Maria Lídia de Abreu; TAQUETTE, Stella Regina; COUTINHO, Evandro Silva Freire. Sentidos da imagem corporal de adolescentes no Ensino Fundamental. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 438-444, junho de 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67237025007>

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SOARES, Bruno Brulon. **Os homossexuais na história: relações de poder e a classificação do gênero na historiografia contemporânea**. Anais: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29., 2017. p. 1-17. **Anais do...** Disponível em: [https://snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502143042\\_ARQUIVO\\_Oshomossexuaisnahistoria\\_A\\_NPUH\\_07.08.2017.pdf](https://snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502143042_ARQUIVO_Oshomossexuaisnahistoria_A_NPUH_07.08.2017.pdf)

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.994

SUIAMA, Sérgio Gardenghi. Um modelo autodeterminativo para o direito de transgêneros. **Boletim Científico Escola Superior do Ministério Público da União**, n. 37, p. 101-139, 2012. Disponível em:

<https://escola.mpu.mp.br/publicacoescientificas/index.php/boletim/article/view/362>

Recebido em março de 2023.  
Aprovado em setembro de 2023.

Revisão gramatical realizada por: Sandra Nazaré Dias Bastos  
E-mail: [sbastos@ufpa.br](mailto:sbastos@ufpa.br)

