

ENTRE O “PUTÍFERO”, A “LOIRINHA PUTA” E OS “COMEDORES DE CASADAS”: MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

*BETWEEN THE “PUTIFFEROUS”, THE
“LOIRINHA PUTA” AND THE “MARRIED EATERS”:
MASCULINITIES AND FEMINILITIES IN THE
SCHOOL CONTEXT*

Yuri Wesley de Souza Oliveira¹

Jimena de Garay Hernández¹

Maria Fernanda Pereira Dias Ramos Lado Ces¹

Júlia Hillary Carmo de Almeida¹

Gabriela Jung Pinto Medeiros¹

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir performatividades masculinas e femininas no contexto escolar, a partir do trabalho de um projeto de extensão universitária realizado com turmas de oitavo e nonos anos de três escolas públicas municipais localizadas na Zona Norte do Rio de Janeiro. Durante o trabalho do projeto, de 2021 a 2023, foram realizadas diversas oficinas propostas aos/às/aes alunos/as/es envolvendo aspectos socioculturais e sócio-históricos que perpassam a vivência desses/as estudantes, especialmente em torno dos dispositivos de gênero e sexualidade. Durante os encontros, foram percebidas diversas falas relativas a como as/os/es alunos/as/es entendiam e vivenciavam o gênero e a sexualidade. A partir de cenas de interrogações e debates surgidos nas oficinas, refletimos as formas em que as crianças e adolescentes experimentam expressões de masculinidade e feminilidade através de significados compartilhados socialmente e como essas expressões vão delimitando formas de se identificar e de se relacionar com o mundo. Analisamos também a atuação do projeto de extensão no encontro com essas turmas, que produziu deslocamentos tanto nos/as/es alunos/as/es, como na própria equipe.

Palavras-chave: escola; masculinidade; feminilidade; gênero; sexualidade.

ABSTRACT

This article aims to discuss male and female performativities in the school context, based on the work of a university extension project carried out with eighth and ninth year classes from three public municipal schools located in the North Zone of Rio de Janeiro. During the work of the project, from 2021 to 2023, several workshops were held for students, involving sociocultural and sociohistorical aspects that permeate the experience of these students, and, within these, gender and sexuality performativities and performances. During the activities, several



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

n. 63 | 2024 | p. 98-119

statements were noticed regarding how the students understood and experienced gender and sexuality. From scenes of questions and debates that arose in the workshops, we reflect on the ways in which children and teenagers experience expressions of masculinity and femininity based on socially shared meanings and how these expressions define ways of identifying themselves and relating to the world. We also analyze the work of the extension project in the encounter with these classes, which produced displacements both in the students and in the team itself.

Keywords: school; masculinity; femininity; gender; sexuality.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir performatividades masculinas e femininas no contexto escolar, a partir do trabalho de um projeto de extensão universitária Universidade do Estado do Rio de Janeiro realizado com turmas de oitavo e nono ano de escolas públicas municipais localizadas na Zona Norte do Rio de Janeiro. Durante o trabalho do projeto, de 2021 a 2023, foram realizadas diversas atividades propostas aos/as/ae alunos/as/es¹ envolvendo aspectos socioculturais e sócio-históricos que perpassam a vivência desses/as estudantes, especialmente em torno dos dispositivos de gênero e sexualidade.

Durante as atividades realizadas, percebemos numerosas falas referentes a como as/os/es alunos/as/es entendiam e vivenciavam o gênero e a sexualidade. Uma das perguntas proferidas com mais frequência, tanto dentro de sala de aula quanto fora dela, é sobre a diferença do significado dessas duas dimensões da vida e da subjetividade. Seriam identidade de gênero e orientação sexual a mesma coisa? Ou será que uma depende da outra? Será que é possível ser gay sem deixar de ser homem? Não sentir desejo sexual por mulheres ou não querer se relacionar com alguém retira o status de masculinidade de um homem? Uma menina que incorpora em sua estética elementos socialmente entendidos como masculinos passa a ser menino? Uma menina que inicia a sua vida sexual na adolescência é uma “puta”? Um menino que foi rejeitado deve reprimir suas emoções e não “se apegar” mais a ninguém?

Essas e outras interrogações apareceram nos nossos encontros, e é a partir delas que pretendemos, neste texto, refletir sobre como as/os/es adolescentes experimentam expressões de masculinidade e feminilidade partindo de significados compartilhados socialmente. Ademais, abordaremos de que maneira tais expressões de gênero, estas muitas vezes moldadas pelo que é socialmente “aceitável”, vão delimitando formas de se identificar e de se relacionar com o mundo. Ao mesmo tempo, resistências às perspectivas dominantes aparecem.

O embasamento teórico do projeto parte das proposições da filósofa Judith Butler, a qual, em seu texto “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’” (1993/2000), critica a perspectiva que entende o gênero como sendo o significado social do sexo. A autora afirma que

entender o sexo como algo natural e o gênero como uma construção social não teria sentido, visto que, sendo a matriz binária de gênero produtora de corpos, o próprio sexo também seria construído culturalmente. A respeito da diferença dos conceitos de performance e performatividade, Butler esclarece:

[...] performatividade não é um jogo livre nem uma auto apresentação teatral; não pode também ser igualada à performance. Além disso, a regulação não é necessariamente aquilo que coloca um limite à performatividade; a regulação é, ao contrário, aquilo que impele e sustenta a performatividade (Butler, 2000, p. 93)

Ainda nesta perspectiva, Rodrigo Borba (2014) insiste na existência de um aspecto constitutivo da performatividade – a regulação – muitas vezes esquecido na lógica de uma visão voluntarista do sujeito generificado que possui a possibilidade de escolher as performances de gênero às quais quer aderir. Dentro disso, as performances de gênero acabam sendo reiteradas por uma estrutura rígida - a heterossexualidade compulsória - e seus infinitos discursos normatizadores que outorgam valores de legitimidade/ilegitimidade às diversas possibilidades. Por sua vez, a performatividade modula o repertório de performances que se encarnam no corpo (Butler, 2000).

Dito isto, é importante colocar em análise a escola como território de dinâmicas de gênero e sexualidade na sociedade contemporânea. Nesse sentido, entendemos a escola como uma instituição produtora da diferença (Bento, 2011), isto é, como um espaço de separação entre o que é dito como masculino e o que é dito como feminino. Através de seus dispositivos e práticas, ela informa aos sujeitos qual é o lugar deles no mundo. Assim, junto de outras instituições, a escola age como um agente naturalizador de determinados fatos culturais, como a superioridade masculina e a inferioridade feminina, regulando e produzindo os sujeitos, os quais, ativamente, respondem de diversas maneiras, desde uma aceitação completa até um total recusa (Louro, 1997).

Na escola, somos convocadas/os/es o tempo inteiro a lidar com situações nas quais o caráter exclusivo e excludente do feminino e do masculino entram em questão. Pode-se ver isso nos uniformes escolares, muitas vezes diferenciados por gênero, e no uso dos espaços: na formação de filas separadas entre meninos e meninas, nos banheiros. Acontece também na aula de educação física, na qual em muitos casos há uma separação dos esportes entre os de “menino” e os de “menina” – o que determina, por exemplo, o uso da quadra, questão que vimos aparecer em todas as escolas nas quais desenvolvemos o projeto. Esse tipo de prática mostra como a escola funciona como uma instituição generificada, produzindo e reforçando a matriz de binaridade de gênero.

Conforme a análise de Pelúcio (2014), dentro dessa produção da separação, existe o campo da ação, onde os/as/es alunos/as/es agem

em consonância com o que se identificam. Os meninos são geralmente estimulados a serem agressivos, viris e competitivos, como no ideal hegemônico de masculinidade. Assim, enquanto homens, eles desqualificam os meninos que não agem de forma “masculina” e reforçam uma suposta inferioridade feminina. As meninas, por sua vez, são estimuladas a serem comportadas, meigas, compreensivas e frágeis, seguindo um ideal de feminilidade. De igual modo, a menina que participa de práticas ditas masculinas, geralmente tem a sua feminilidade questionada, sem por isso alcançar o prestígio dos homens.

Desse modo, entendemos a escola como um dos equipamentos sociais onde a lógica binária de gênero é produzida e naturalizada. Isso não é feito necessariamente de forma enunciada explicitamente, mas sim por meio de práticas e ações dos diferentes agentes que transitam pelo espaço escolar (Pelúcio, 2014). Com seu cunho disciplinar, a escola demanda que se aja de uma maneira “normal” (Foucault, 1999), a qual é possível entender, neste caso, como dentro da matriz cisheteronormativa de correspondência gênero e genitália (Borba, 2016). Com isso, os/as/es estudantes são pressionados/as/es, dentro e fora da escola, a agirem a partir dessa norma. No caso de uma dissonância entre o/a/e aluno/a/e e a norma, diversas ações recaem sobre ele/a/u, desde a fofoca, a desqualificação e a violência entre os/as próprios/as alunos/as até o encaminhamento para outros dispositivos reguladores, como a medicina e a psicologia.

A escola é também uma instituição em que a dinâmica da violência se expressa. Entendemos, a partir de Foucault (1999) que a violência não é apenas um ato físico de agressão, mas uma prática social que é institucionalizada e legitimada por meio do poder. O autor argumenta que o poder é uma relação social que permeia todas as esferas da vida, desde as instituições políticas e econômicas até as relações interpessoais, e que a violência é uma das formas pelas quais o poder se manifesta, criando medo e submissão nas pessoas que são alvo dela.

Bourdieu, em seu livro "A dominação masculina" (2012), defende que a escola não é um espaço neutro de aprendizagem, e sim uma instituição que reproduz as desigualdades sociais e de gênero por meio da transmissão de normas e valores culturais dominantes. As práticas disciplinares na escola, como a separação do uso da quadra, são exemplos concretos de como a violência simbólica pode ser usada para impor a ordem e manter as desigualdades de poder. Através dessas práticas, são reforçadas as noções de submissão, obediência e hierarquia, que são fundamentais para a manutenção do status quo dentro e fora da instituição escolar.

Destarte, nas escolas onde o projeto de extensão vem sendo realizado, o “putífero”, a “loirinha puta” e o “comedor de casadas”, categorias que iremos discutir mais adiante, são aglutinações de referências e elementos de masculinidades e feminilidades feitas pelos/as/es alunos/as/es com base no que experienciam em diferentes espaços interconectados, como a internet, a rua e a escola. Tais categorias emergem como ressignificações

do modelo hegemônico de ser homem ou de ser mulher e servem de ideal a ser seguido pelos rapazes e pelas garotas, respectivamente, nas escolas em questão. Desse modo, é possível enxergar como no processo de produção da diferença, os/as/es alunos/as/es trazem elementos diversos para significar modos masculinos e femininos de ser, a partir de formas localizadas, como destacam Connell e Messerschmidt (2013).

Entretanto, como destaca Louro (1997), é fundamental integrar à análise o papel ativo da criança e do/a/e adolescente nesse processo. Não enxergamos os/as/es estudantes como tábulas rasas que apenas absorvem o conhecimento e as pedagogias de gênero e de sexualidade estabelecidas na escola. Vemos neles/as/us produções ativas e fabricações a partir de diversas referências culturais. Assim, percebemos também, nos espaços escolares em que trabalhamos, falas e práticas transgressoras que desafiam as normas socioculturais binárias e preconceituosas impostas pela matriz cisheteronormativa – a maioria dessas feitas por estudantes mulheres, como discutiremos mais adiante.

METODOLOGIA

Partindo da perspectiva teórico-metodológico da cartografia psicossocial (Barros; Kastrup, 2015), o objetivo do projeto de extensão é realizar oficinas com crianças e adolescentes, com intuito de incentivar a discussão sobre as desigualdades de gênero e de sexualidade e os seus efeitos nas relações consigo e com o mundo. O trabalho funciona como uma aposta de fomentar reflexões para prevenir violência(s) contra as mulheres e outras práticas discriminatórias, tal qual para abrir passagem a referências contra hegemônicas de experimentação de si e do mundo, através do debate sobre gênero e sexualidade de forma mais ampliada. Em vista disso, afirmamos que temos como objetivo a expansão de fronteiras, estas impostas pela norma social, cuja operação, como já dito, dá-se por meio das instituições e de seus agentes.

Ao longo dos anos de 2021 a 2023, o grupo do projeto realizou ciclos de encontros semanais com turmas de oitavo e nonos anos de três escolas da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizadas no entorno ou dentro de favelas da Zona Norte da cidade. As turmas em que trabalhamos eram compostas por 15 a 35 adolescentes de 13 a 16 anos, a maioria negros/as/es. Visando preservar o sigilo e anonimato dos/as/es participantes do projeto, iremos nos referir a essas escolas como A, B e C.

A equipe do projeto, constituída majoritariamente por mulheres, é formada por estudantes e profissionais de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Todas as pessoas são cis, mas o grupo é bastante diverso no que tange à raça, à sexualidade, à classe social, ao território, à idade e até mesmo à nacionalidade. Isso propiciou encontros e interações diversas com os/as/es adolescentes, provocando identificações, curiosidades, aproximações, distanciamentos e estranhamentos. Esses

movimentos não são considerados em uma linha avaliativa, como se ser mais próximo ou mais distante dos/as/es adolescentes fosse pior ou melhor, mas são sempre colocados em análise, como parte do ethos cartográfico que orienta o projeto. Contudo, consideramos ser relevante o fato de que grande parte da equipe provém de territórios periféricos, como os/as/es adolescentes das escolas, pois isso possibilita deslocamentos importantes na relação universidade-escola em três sentidos: no protagonismo de estudantes universitários/as/es nas proposições e análises a partir de experiências e saberes historicamente apagados, nas provocações feitas pela equipe ao longo das atividades propostas – que buscam romper com uma lógica academicista hierárquica – e na apresentação da possibilidade de jovens periféricos/as/es habitarem e transformarem a universidade.

Nos encontros, a equipe do projeto – previamente reunida para planejamento da atividade, que sempre leva em consideração o retorno dos/as/es alunos/as/es nos encontros anteriores – apresenta às turmas metodologias lúdicas e participativas, buscando mobilizar o tema do debate que se deseja promover. A seguir, iremos descrever as atividades que oportunizaram as cenas que iremos discutir neste texto. Por ser uma equipe grande, os encontros costumam contar com pelo menos cinco pessoas, sendo possível se distribuir na sala durante a atividade e fornecer escuta e trocas que dificilmente acontecem de forma ampliada na turma. Os registros dessa dinâmica são elaborados coletivamente nos diários de campo (Passos; Barros, 2015).

Uma das atividades realizadas, intitulada “Caixa de Pandora”, tem como origem o caderno de atividades “Gênero e Diversidade na Escola” elaborado pelo Centro Latinoamericano de Sexualidade e Direitos Humanos (2009). Nela, pede-se que um/a/e aluno/a/e retire de dentro de uma pequena caixa alguma frase recorrentemente proferida pelo senso comum referente às diferenças entre homens e mulheres, tais como “Short curto, está pedindo”, “Quando o homem fica com várias meninas, ele é o brabo”, “O sonho de toda mulher é ser mãe”, dentre outras. O objetivo da atividade é promover a reflexão e o senso crítico dos/as/es adolescentes a respeito de tais falas naturalizadas em nossa sociedade.

Outra atividade chama-se “Ei, você quer um copo de guaraná”? e é inspirada no vídeo “Tea Content (Clean)” do canal de Youtube Blue Seat Studios. Nesse caso, o objetivo é pensar e discutir sobre consentimento nas relações sociais, mais especificamente as sexuais, exemplificando, através da oferta de chá – que nós adaptamos ao guaraná, algo mais próximo do cotidiano brasileiro – a necessidade de respeitar os desejos das outras pessoas, seja no consumo de uma bebida, seja na hora dos contatos eróticos. Na nossa adaptação do vídeo para a atividade, em pequenos grupos dentro da turma, cada criança/adolescente recebe um roteiro a ser seguido dentro de uma situação imaginada em que alguém oferece um guaraná natural a uma visita em sua casa. A partir disso, quatro situações são encenadas. Na primeira, uma pessoa rejeita o guaraná oferecido; na

segunda, uma outra pessoa aceita a oferta; na terceira, há uma hesitação quanto a aceitar ou não; e, por último, a pessoa aceita e depois muda de ideia, decidindo não beber o guaraná. Com o fim das encenações, que são mediadas por provocações da equipe do projeto, é estabelecido um debate no qual propomos aos grupos que pensem até que ponto quem fez o guaraná pode obrigar a outra pessoa a beber algo sem querer, tendo esta mudado de ideia durante o encontro ou simplesmente rejeitado após sucessivas situações nas quais aceitou a oferta. Além disso, extrapolamos a situação encenada a fim de debatermos em que outros momentos isso pode acontecer, tais como situações de beijos, carícias ou relações sexuais.

Em mais alguns encontros com as turmas, propomos a dinâmica “Cada Corpo, uma história”, na qual pedimos para alguns/as/es estudantes se deitarem sobre um papel pardo e para o restante da turma, organizada em grupos, desenhar a silhueta do corpo no papel. O desenho é pendurado na parede, e o grupo cria uma personagem e sua história, desenhando em conjunto elementos corporais como: traços faciais, cabelo, roupas, acessórios, tatuagens, etc. Ao final, são discutidos os modos em que os marcadores sociais da diferença produzem corporalidades diversas, bem como as multiplicidades subjetivas que são elaboradas nos e com os nossos corpos.

Além das atividades já descritas, realizamos rodas de conversa sobre Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos (DSDR). A discussão é feita a partir do uso de uma caixa, na qual pedimos que os/as/es estudantes coloquem, de forma anônima, dúvidas sobre sexo e sexualidade. Com isso feito, convidamos a turma a ler e compartilhar as suas opiniões e dúvidas a respeito das frases retiradas da caixa e as discutimos à luz da compreensão dos DSDR enquanto direitos individuais e coletivos.

DISCUSSÃO

Durante os encontros nos anos de 2021 a 2023, algumas falas dos/as/es alunos/as/es evidenciaram as regulações das performatividades de gênero. Em uma turma da escola A, durante a roda de conversa sobre DSDR, uma expressão dita por um grupo de meninos chamou bastante a atenção: “putífero”. Conforme explicação dos alunos que citaram o termo, o “putífero” é um homem identificado como heterossexual que não cria laços sentimentais com as mulheres às quais se relaciona, busca suceder ao máximo na conquista sexual durante festas e baladas e possui muitas opções de flertes eventuais nas suas redes sociais. O motivo para não se apegar é o fato de ter sido preterido em relações anteriores. No encontro em que tal expressão surgiu, os meninos que a proferiram defenderam tanto o termo, que propuseram que ele fosse considerado uma identidade - assumida por eles, inclusive - e incluído na sigla LGBTQIA+.

Um ponto que destacamos no “putífero” é a razão pela qual esse modo de se relacionar é provocado: a rejeição. No debate, os meninos

afirmavam que se portavam como “putíferos” após um término ou após um “não” dito por uma menina pela qual eles nutriam sentimentos. Dessa forma, o seu não envolvimento amoroso era justificado pela concepção de que as garotas não são pessoas que devem ser amadas, pois quando eles tentaram amá-las, elas os rejeitaram. Assim, eles se viam como colocados nessa posição pelo modo de agir das garotas com homens que mostram seus sentimentos. O homem se torna “putífero” a partir do preterimento de uma mulher, não aceitando a rejeição como algo dele, mas dela, e generalizando para todas as mulheres. Quer dizer, o discurso reafirma a ideia de que as mulheres, no binômio cultural santa/puta, são responsáveis pelo machismo dos homens, que se expressa em uma recusa ao envolvimento amoroso. Valeska Zanello (2018) discorre sobre os modos em que a classificação moral de mulheres é feita pelos homens, que afirmam a cumplicidade em outros homens, que são os reconhecedores das façanhas sexuais atreladas à rejeição do sentimentalismo.

Destacamos também a reivindicação, por parte desse grupo de meninos, de inclusão da letra “P” na sigla referente à comunidade da diversidade sexual e de gênero, como se ser “putífero” fosse uma expressão ou identidade sexual minoritária cujos direitos deveriam ser garantidos. Indagamos sobre essa necessidade, explicando as motivações históricas e atuais para defender os direitos de uma população discriminada.

Em outro encontro na escola A, em que a maior parte da turma não compareceu à escola por conta da chuva na cidade e de uma suspeita de doença contagiosa entre os/as/es estudantes, decidimos fazer uma conversa com as poucas crianças que estavam, a maioria meninos. Ao comentarem sobre uma menina da turma, loira e de compleição pequena e magra, foi-nos dito que ela beijava várias pessoas, meninas e rapazes, nas festas e que ela já havia transado. Dado os comentários, um dos meninos afirmou que ela já poderia trabalhar na Vila Mimosa, território carioca conhecido por ser espaço de trabalho sexual.

Ambos os momentos evidenciam uma modulação do que é possível performar enquanto homem e enquanto mulher – de forma exclusiva e excludente –, de modo articulado com marcadores de raça e classe. A menina loira, ao supostamente perder a virgindade, primeiramente causa um estranhamento por ela ter uma aparência entendida como não sexualizada, ingênua e pura, de uma mulher pequena e branca. Além disso, ela é entendida pelos/as pares como uma “puta”, desqualificando-a. Nessa perspectiva, ter uma vida sexual ativa implica necessariamente ser trabalhadora sexual, o que é visto como desvalorizado. Acompanhamos Valeska Zanello e Ana Carolina Romero (2012) quando a autora elabora sobre a ofensa moral direcionada às mulheres através do xingamento “vagabunda”, no qual está contida a diáde “renúncia sexual” e “amabilidade/disposição/cuidado”. Ou seja, uma vida sexual ativa – em forma do trabalho ou não – por parte de uma mulher é entendida como um desvio da essência feminina, destinada a servir, ser abnegada, trabalhar para a

família e o lar. Assim, faz-se uma associação direta entre uma vida sexual ativa e diversa de algumas meninas com o trabalho sexual – o qual, cabe enunciar, não é para nós uma ocupação de menor valia.

Já os rapazes, ao se entenderem como “putíferos”, afirmavam sua masculinidade, orgulhando-se de se descreverem como tal. Nesse caso, aparece uma distância entre o que é possível para um e para o outro, sendo para a mulher as práticas eróticas – com ou sem sexo – sem vínculo algo desqualificante, enquanto para o homem esse tipo de prática surge como necessária para estes serem vistos como tal. Esse tipo de performance masculina se faz tão necessária que, dentro de sala de aula, percebemos um menino ser desqualificado enquanto homem ao se recusar a beijar uma menina no recreio, sendo, então, chamado de “viado”. Isso põe em questão não apenas a performance esperada de um homem, de acordo com o modelo hegemônico de masculinidade, o qual não permite qualquer traço dito como feminino (Welzer-Lang, 2001), mas também a relação entre a masculinidade e a heterossexualidade, a qual é enxergada no senso comum como uma unidade indissociável, não sendo possível, portanto, ser homem sem ser heterossexual (Caetano; Silva Junior; Goulart, 2016). Desse modo, não agir como “putífero” significa também não ser heterossexual. Além disso, quando o menino chama o outro de “viado”, ele afirma a sua própria identidade masculina, pois inferioriza aqueles que não agem conforme o esperado de um homem (Matta *et al.*, 2021). Conforme Daniel Welzer-Lang:

O paradigma naturalista da dominação masculina divide homens e mulheres em grupos hierárquicos, dá privilégios aos homens à custa das mulheres. E em relação aos homens tentados, por diferentes razões, de não reproduzir esta divisão (ou, o que é pior, de recusá-la para si próprios), a dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade (Daniel Welzer-Lang, 2001, p. 465).

Enquanto o “putífero” baseia-se na performatividade viril e pegadora do homem cisheterossexual, a menina que faz o mesmo é tratada como “puta” por não estar de acordo com o perfil de feminilidade casto e frágil (Miskolci, 2012). Além disso, a imagem da “loirinha puta” versa, junto ao gênero, acerca da sexualidade – a aluna ganhou essa desqualificação por ter ficado com outras meninas, e isto teria sido feito, nas palavras do seu colega de sala, “pra chamar atenção” e “causar ciúme”. Nessa fala, percebemos que a expressão sexual da jovem foi reduzida a um ato cujo objetivo era atingir outros meninos, como se o objeto de desejo não pudesse, por si só, ser outra mulher. Quanto a esse ponto, podemos ligá-lo ao imaginário social, misógino e lesbofóbico, que considera relações entre mulheres como uma falta de homem ou uma decepção com homens, de modo que relações de cunho afetivo-erótico não poderiam acontecer entre mulheres bastando em si (Almeida; Soares, 2021).

Quando a cena da “loirinha puta” foi descrita, especialmente pelos meninos, houve uma certa indignação pela ação praticada pela adolescente. Achamos isso interessante porque relações entre mulheres, em geral, aparentam ser mais toleradas, por motivos como fetichismo, invalidação da sexualidade e uma maior aceitação social do toque corporal e manifestação de afetos entre meninas, uma vez que essas podem ser percebidas como amigas (Cavaleiro, 2009; Leonel, 2011). Em função disso, a indignação na voz dos alunos – e de uma aluna –, que não deixa de apontar essa fetichização como o único motivo dos atos da garota, aparenta vir de uma reação a uma manifestação escancarada de uma relação afetiva-erótica entre meninas, uma vez que, como mostrado por Matta *et al.* (2021), relações e identidades dissidentes dos padrões cristalizados até têm certo nível de tolerância nas escolas, desde que permaneçam ocultas.

Ainda sobre essa cena, podemos olhar como a bissexualidade não aparece como uma possibilidade. Ao fugir da matriz binária de sexualidade, ela ocupa uma posição de exterioridade abjeta (Butler, 2016), atribuindo à pessoa bissexual um caráter não válido, confuso ou de quem quer chamar atenção, como apontam os colegas de classe da menina loira. Nesse sentido, Motta (2021) descreve a vivência bissexual como um espaço em constante movimento, visto que seus símbolos não são entendidos como suficientes para se oporem inteiramente a outras identidades, restando-o a posição de não-lugar, o que reforça a desqualificação, deslegitimidade e invisibilidade de pessoas monodissidentes.

A bissexualidade também apareceu na escola C, em uma turma do nono ano, na atividade “Cada corpo, uma história”, em que os/as/es estudantes desenham um personagem e criam uma história para ele/a/u. Um pequeno grupo de meninos, que apesar de gostarem das nossas atividades, custavam muito para se expressarem publicamente e eram constantemente hostilizados pelo resto, desenhou um personagem que era, dentre outras coisas, homem, bissexual e ateu. Isto foi suficiente para que o grupo de meninos que costumava dominar a turma se pronunciasse veementemente contra tal possibilidade. “Agora acabou com o cara!” gritaram.

A rejeição sobre a bissexualidade foi contestada por um grupo de meninas que, apesar de compartilhar da implicância com o pequeno grupo dos “rejeitados”, defendeu firmemente a bissexualidade como uma orientação possível e legítima. Produções como as do Fernando Seffner (2003) exploram a percepção da bissexualidade em homens como uma sexualidade inacabada, degradada, transitória – em vias de se definir para o lado da homossexualidade, mais do que da heterossexualidade. Mais uma vez, vemos de que maneira o desempenho sexual heterossexual é percebido pela maioria dos meninos como um elemento constitutivo da performance masculina hegemônica. Ao mesmo tempo, consideramos importante destacar que para os outros meninos, a bissexualidade é uma possibilidade válida, ao ponto de terem criado um personagem com essa

orientação sexual. Nesse momento, dedicamos um tempo do encontro a valorizar essa dissidência como possível e a questionar a sua intensa rejeição, visibilizando perspectivas diversas dentro da própria turma. Assim, entendemos que abrimos espaço para que os/as/es estudantes coloquem falas e outras construções em cena, estas com caráter dissidente em relação à norma cisheterossexual.

No que tange ao ateísmo do personagem criado – e contestado –, percebemos que meninos que mostravam um encantamento com atividades como roubo e tráfico de drogas, que podemos entender como contrárias aos princípios religiosos, afirmavam que é impossível e equivocado não acreditar em Deus. Apesar das nossas provocações sobre essa contradição, mantiveram-se firmes nessa acusação. Nesse sentido, é pertinente considerar de que forma igrejas evangélicas e facções têm criado alianças nas últimas décadas, não sendo mais esferas discursivas e de vida excludentes, como analisado por Christina Vital Cunha (2015), que acompanha os deslocamentos, modificações, tensões, descontinuidades e vínculos na dinâmica entre igrejas pentecostais e neopentecostais e o tráfico.

Na escola B, durante a atividade “Caixa de Pandora”, um menino expressou energicamente ser contrário a relações homossexuais por não gerarem prole. Enquanto ele desenvolvia seu argumento, outro aluno apontou o dedo para o colega que estava argumentando e o chamou de machista, deixando nítida não apenas sua discordância, mas também a acusação de que haveria discriminação no discurso do colega. Com essa cena, destacamos que posicionamentos hegemônicos não são ouvidos pelas turmas com passividade. Na maior parte dos casos, os/as/es alunos/as/es reagem ativamente, seja para concordar, seja para discordar. Essa situação ocorre de forma escancarada e pública, como o caso acima relatado, mas é comum ouvirmos alguns/as/es alunos/as/es que não se sentem confortáveis de se exporem para o grupo colocando as suas opiniões de forma mais discreta. Para a equipe, é fundamental acolher essas divergências, bem como pensar em estratégias para que elas ganhem potência nas turmas.

Igualmente, desperta interesse o fato de que em aproximações realizadas por integrantes da equipe do projeto a pequenos grupos das turmas, adolescentes LGBTQIA+ se sentiram confortáveis para conversar sobre suas identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes, compartilhando as experiências de experimentação, bem como de preocupação com a não receptividade das suas famílias. Essas pessoas costumam ser as que mais expressam tristeza quando os ciclos de atividades são encerrados nas suas turmas, embora também tenhamos escutado, de parte de alguns/as/es que proferem discursos pautados pela perspectiva binária, que gostaram de conversar conosco.

É importante sublinhar que o projeto não aborda gênero e sexualidade como dispositivos que dizem apenas sobre mulheres e/ou pessoas LGBTQIA+, ao considerar que existe também uma performance de masculinidade

esperada de um homem cisheterossexual. Esse debate aparece acima, na discussão sobre o “putífero”, mas também foi relevante em outros momentos. Durante a atividade “Cada corpo, uma história”, na escola A, dois grupos foram formados: um majoritariamente feminino e outro composto exclusivamente por meninos, cada um com a tarefa de criar um personagem. O grupo dos meninos fez um personagem masculino com diversos elementos culturais: o personagem era envolvido com o tráfico de drogas ilícitas, usava tatuagens que contavam sua história de viuvez e uma blusa com a sigla “ACDC”. Ao perguntarmos se essa sigla era referente à banda australiana de rock dos anos 70, os meninos explicaram que era um grupo fictício do qual o personagem fazia parte, denominado de “Associação de Comedores De Casadas”.

A elaboração sobre a configuração dessa “Associação” é interessante. Primeiramente, a prática de se relacionar sexualmente com mulheres casadas é considerada tão relevante que vira objeto da formação de um grupo. Igualmente, a expressão “comedor” destaca uma denotação sexual ativa por parte dos homens. Quando indagados se mulheres poderiam participar desse grupo, negaram, afirmando, com isto, que a prática deve ser valorizada e compartilhada apenas por homens. Em dado momento, também negaram que o personagem poderia ter envolvimento com a esposa do chefe do tráfico local, uma vez que ela seria “do chefe”. Observamos os limites da ação: as mulheres que se relacionam com homens entendidos como poderosos – e elas, por sua vez, são entendidas como propriedade deles – nesse contexto estão fora do alcance pela posição de poder do marido, enquanto outras mulheres casadas são passíveis de serem “comidas”, o que é entendido como divertido e motivo de se vangloriar. No final das contas, as mulheres são representadas como algo de valor objetual. Percebemos assim o aparelhamento de valores que classificam e limitam, criando um panorama tenso e com pouca mobilidade para as mulheres (BARKER, 2008).

Por sua vez, no jogo da performatividade da masculinidade, a cumplicidade entre homens aparece como mais uma face da masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013). Contudo, a figura do “chefe do tráfico”, que ocupa um lugar cultural importante para esses meninos, configura-se como uma barreira para eles: não é possível disputar com um homem mais poderoso que eles. Assim, na disputa de masculinidades, mais do que princípios supostamente rígidos, prevalece a posicionalidade de poder. Podemos entender esse processo a partir da leitura de Daniel Welzer-Lang (2001), que elabora sobre o rito de passagem de menino a homem adulto, em que homens mais velhos, mais antigos, ensinam as regras dos códigos masculinos através de operadores hierárquicos e violentos. Nessa cena, o chefe, seja concreto seja abstrato torna-se o executor da “lei dos maiores” e deve ser respeitado pelos meninos justamente para se tornarem homens. Em palavras do autor: “o masculino é, ao mesmo tempo, submissão ao modelo e obtenção de privilégios do modelo” (Welzer-Lang, 2001, p. 464).

Um outro ponto interessante que apareceu nas oficinas e que mostra mais uma regulação da performatividade masculina é a relação entre “ativo” e “passivo” em uma atividade sexual. Na roda de conversa sobre DSDR, na qual mostramos a uma turma da escola A desenhos de diversos tipos de vulvas, alguns meninos levantaram indagações sobre relações com mulheres trans. A partir disso, eles começaram a se questionar entre si se seria possível se relacionar sexualmente com uma mulher trans que não passou pela cirurgia genital afirmadora de gênero, como uma influenciadora digital acompanhada por eles havia passado. Nesse momento, eles levantaram se seria possível para eles, “putíferos” - pois eram os mesmos garotos que tinham defendido esse termo na outra atividade -, entrar numa relação com a cantora Pabllo Vittar, entendida pelos alunos em questão como uma mulher trans, não como uma performance *drag queen* de um artista homem cis. Como a cantora não realizou a cirurgia, a ideia foi logo rechaçada por eles, uma vez que ela tinha “tromba”.

Aqui, vemos algumas falas que corroboram a análise feita por Pelúcio (2012) a respeito da relação sexual entre homens cis e mulheres trans e travestis. Ao longo da análise da autora, ela discorre sobre a exigência feita pelos homens para que a sua parceira se mantivesse o mais feminina possível, exigindo, portanto, uma estética - cis - específica de cabelo, corpo e moral. Ainda conforme Pelúcio, essa exigência configura um método masculino para se distanciar da categoria de “viado”, entendida por essa população como uma forma inferior de ser. Assim, esses homens forjam um mecanismo que permite realizar o desejo de se relacionar com uma mulher trans ou travesti mantendo o estatuto de homem, isto é, o ativo da relação. No caso dos meninos, desejo, curiosidade e dúvida se mesclam. A influenciadora digital trans surge como essa figura diferente que desperta neles uma vontade. No entanto, antes de investir nisso que aparece é preciso validar tal sensação diante do coletivo. E é justamente a partir de uma negociação com o grupo de “putíferos” que o desejo passa a ser permitido, mas com destaques. Para não ir longe demais e se tornar “viado”, exige-se que a mulher trans ou travesti para a qual se direciona a vontade passe por uma cirurgia que retire, nas palavras dos meninos, sua “tromba”. Com isso, a “normalidade” cisheterossexual é garantida e os meninos podem se relacionar com uma mulher trans ou travesti mantendo o seu papel performático de homem.

A partir do debate suscitado, a equipe do projeto convidou a turma a pensar na possibilidade dessas funções no ato sexual – “ativo” e “passivo” – não serem fixas e rígidas, mas sim versáteis conforme o desejo daqueles/as/us que se relacionam, sejam mulheres, homens, cis, trans ou não binários. Porém, a abertura desse diálogo não foi tão bem aceita por alguns meninos, pois para eles sexo era “madeirada”, termo em referência a penetração feita pelo homem cis na mulher cis ou trans, estas após a cirurgia.

Sobre essa indagação e impossibilidade, podemos reafirmar o que Badinter (1993) levanta sobre o homem passivo, o qual é visto, mesmo não

se relacionando com outros homens, como homossexual, pois este não assume o seu papel sexual considerado natural, de “ativo”. Desse modo, conforme descrito por Pelúcio (2012), não ser “o ativo” da relação é como ser feminino, uma categoria vista como inferior, pois supostamente se curva ao dominante quando assume a posição passiva na relação. Com isso, o homem deixa de ser viril e se torna um “viado”, que pouco se relaciona com uma identidade política homossexual. Na verdade, é uma categoria depreciativa que opera como uma contraparte da masculinidade percebida como natural, o que faz com que os homens “viados” sejam entendidos como os anormais. Assim, para esses meninos, assumir uma postura passiva não é uma performance possível, uma vez que isso tiram-nos do lugar de homens e os torna “viado”, mesmo que decidam não se relacionar com outros homens. Por outro lado, em um momento da mesma roda, um menino falou para outro: “viu? Você pode ser gay e continuar sendo homem”. O outro menino então respondeu: “E qual o problema se eu for”? Destacamos, a partir desta interação, que, embora falas que reproduzem a matriz binária de gênero e sexualidade costumam ter bastante força nos encontros, interpelações a tais discursos também ganham espaço.

A roda sobre DSDR possibilita que a equipe indague sobre o binômio passividade/atividade, tentando desnaturalizá-lo ao trazer experiências homossexuais e heterossexuais para além dele. Por exemplo, em uma outra turma da escola A, falou-se sobre a estimulação do ânus dos homens cis como fonte de prazer, sendo uma prática possível em relações sexuais heterossexuais. Neste caso, foi a resposta das meninas que chamou a atenção. Uma delas, que já tinha, em vários momentos, expressado desconforto nas atividades do projeto e inclusive se recusado a participar de algumas delas, alegando que sua religião não a permite discutir essas temáticas, ficou estarecida. De forma bastante enfática, declarou que nunca faria isso com o marido, pois, na perspectiva partilhada por ela, as práticas sexuais têm apenas uma função: a reprodução, reiterando o discurso fundamentalista cristão propagado por igrejas que têm na juventude um dos seus principais alvos (Melki Busin, 2011) e na escola um território fecundo (Seffner, 2020). Por outro lado, uma outra menina ficou encantada com a descoberta, perguntando numerosas vezes se esse prazer dos homens via estimulação anal era real e destacando que ela já tinha lido bastante sobre sexualidade, mas que essa informação lhe era desconhecida. No final do encontro, ela agradeceu à equipe por ampliar seu conhecimento sobre o tema.

O debate sobre as limitações da performance masculina em torno da sexualidade se estende inclusive ao campo da violência sexual. Em um momento na escola A, durante a atividade “Ei, você quer um copo de guaraná”? que discute consentimento. Um dos meninos colocou em questão a possibilidade de ele estar sofrendo assédio por parte das meninas. Segundo ele, era comum em alguns momentos na escola as meninas da

turma passarem a “mão na sua bunda”, algo que ele considerava muito incômodo, ao ponto do olho dele encher d’água na hora de nos relatar isso. A confusão do menino ao se questionar se era possível para ele reclamar desse tipo de ação contra o seu corpo ficou nítida.

Como colocado por Badinter (1993), é demandado do homem ser isento de feminilidade, de modo que não é possível reclamar, e menos ainda com lágrimas, de uma violência sofrida, porque isso seria demonstrar uma fragilidade, algo entendido como coisa de “mulherzinha” ou de “viado”, pois, conforme Welzer-Lang (2001, p. 465) “para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal”. Na cena acima relatada, uma aluna que estava sendo acusada de assédio estranhou a reação do colega e proferiu risos e expressões de surpresa. Vemos, com esse espanto, que é esperado que o homem esteja sempre disposto para o sexo/toque erótico-sexual, especialmente se ele for negro (Caetano; Teixeira; Da Silva Junior, 2019). Ao mesmo tempo, foi muito interessante o deslocamento que o menino fez ao perceber e enunciar seu incômodo frente à situação, movimento que valorizamos bastante nessa interação, buscando expandir esse deslocamento tanto para as meninas autoras do assédio como para os/as/es outros/as/es adolescentes. Esses tipos de movimentos de abertura para a dissidência constituem justamente o objetivo do projeto.

No decorrer do projeto de extensão, a equipe procura oferecer um espaço amplo de debate. Neste texto, discutimos falas e cenas que, de algum modo, relacionam-se com as formas hegemônicas de se estar no mundo enquanto um corpo generificado. O “putífero”, a “loirinha puta” e os “comedores de casadas” são figuras que mobilizam essa perspectiva binária, muitas vezes ganhando um protagonismo pela jocosidade e pelo apoio nas referências culturais presentes de forma massiva na sociedade.

Contudo, é fundamental sinalizar que os debates nas turmas costumam ser acalorados. Longe da homogeneidade, diversas experiências e perspectivas se encontram. Conseguir visibilizar essa diversidade faz parte dos nossos objetivos. É por isso que optamos, como estratégia metodológica e de acordo com a perspectiva teórica das performatividades, privilegiar dinâmicas e dispositivos que disparam o debate, o encontro, a relação, mais do que chegar nas turmas “dando palestra”, como é frequentemente demandado pelas escolas. Nos parece que a mobilização do sensível e da diferença produzem mais efeitos na reflexão do que um movimento unidirecional vindo da universidade. Isso não é simples, tendo em vista as dinâmicas de posições de poder entre crianças e adolescentes, bem como da predominância de certos discursos sobre gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como acompanhamos neste texto, a escola se apresenta como um cenário de disputa de narrativas e experiências. Nela, percebemos figuras locais e globais em que a lógica binária se afirma e perpetua. Encontramos, também, resistências inventivas que se posicionam. Assim, um espectro de repertórios performativos de gênero e sexualidade modulam possibilidades de existência. Dessa forma, podemos traçar uma geografia de performatividades masculinas e femininas, cartografando mapas narrativos e de experiência, acompanhando fronteiras, repertórios, experiências fluidas, processos sensíveis, repertórios de práticas de gênero e sexualidade que entram em jogo no território escolar.

A partir desse entendimento, o projeto de extensão busca desnaturalizar cristalizações a partir de propostas educativas em um contexto sociopolítico infértil para os debates sobre gênero e sexualidade na escola. De acordo com Werebe (1998), no modelo atual de educação sexual, as crianças, acostumadas com o modelo bancário de ensino, tendem a seguir um padrão de respostas “certas” ou “erradas” ao se depararem com a educação sexual nas escolas. No projeto de extensão, alguns/as/es alunos/as/es, em atividades como a “Caixa de Pandora”, respondem o que é tido como “politicamente correto”, por exemplo, condenando atos de violência física ou sexual e prezando pelo respeito às mulheres. Não esperávamos que eles/as nos dissessem o que “esperava-se ouvir”, mas eles/as supunham que sim. Já em atividades que apresentavam situações ou dinâmicas mais propositivas, escutamos várias falas que limitam as possibilidades de existência não apenas de mulheres, mas também de homens e de pessoas não binárias.

Vemos como uma possibilidade para romper com o cenário apresentado uma prática escolar defendida por Deborah Britzman (2000), a qual encontra na sustentação da dúvida um caminho, não buscando findar as questões dos/as/es alunos/as/es sobre gênero e sexualidade com respostas certas ou erradas, como se houvesse formas erradas ou certas de se expressar. Ao longo dos nossos encontros de 2021 a 2023, escutamos dos/as/es adolescentes que nossas atividades eram o único espaço em que questões de gênero e sexualidade eram discutidas nas escolas. Observamos que não havia outros momentos de debate sobre tais assuntos, o que permitia que sentidos cristalizados tomassem forma no ambiente escolar. E como as normas da escola fundamentam-se em sentidos produzidos pelo conjunto social, podemos dizer que a performance de gênero e sexualidade é direcionada e regulada com base em noções essencialistas.

Com isso, entendemos que a escola, ao assumir a matriz identitária de gênero hegemônica como padrão, exime-se de cuidar de estudantes dissidentes da matriz cisheteronormativa e, além de marginalizar esses/as estudantes, deixa que estes/as sofram violência por parte de outros/as/es (Caetano; Silva Junior; Goulart, 2016). Nesse sentido, como argumenta

Berenice Bento (2011), ocorre um processo de expulsão de certos/es/es estudantes do ambiente escolar, uma vez que não há um amparo institucional que possibilite a continuidade das atividades escolares diante de múltiplas formas e práticas excludentes, como as expressadas no presente texto. Sublinhamos que este não é necessariamente o desejo das escolas, uma vez que elas têm se mostrado abertas ao projeto. Contudo, as demandas cotidianas e aceleradas do cotidiano escolar impedem a criação de espaços para discutir mais a fundo questões que atravessam as políticas educacionais.

Fabiana Carvalho (2020, p. 1) discorre sobre a “ascensão fundamentalista religiosa e o recrudescimento de setores neoliberais e conservadores quanto à reiteração de discursos enviesados, preconceituosos e promotores de violências que podem afetar e normatizar a educação sexual”. Nesse sentido, observamos nas turmas uma adesão de jovens, especialmente homens, a discursos conservadores, fenômeno que vem sendo registrado há algumas décadas (Pelúcio, 2020) e que percebemos ser uma preocupação nas novas gerações², o que possivelmente se traduzirá em mais pesquisas científicas sobre o tema.

No cenário atual, de poucas oportunidades de diálogo sobre a temática (Balieiro, 2018), cabe aos/às/es próprios estudantes se limitarem de diversas maneiras para não se expor a violências. Vemos, por exemplo, o caso do menino que sofre assédio e se sente mal com isso, mas que não diz nada para não ser entendido como “viado”. Aos que se expõem, como é o caso da menina vista como “puta” e o dos meninos que criaram um personagem bissexual, cabe lidar com desqualificações, fofocas, xingamentos e, em casos mais extremos, violência física. Com isso, tais estudantes ficam à mercê de si próprios/as/es, não encontrando na escola espaço de expressão, acolhimento, compreensão e experimentação, uma vez que a norma escolar funciona sob a matriz binária de gênero e sexualidade. Portanto, é preciso um movimento coletivo que possibilite às crianças e adolescentes construir caminhos de se relacionar com o mundo da forma que as satisfaça e não as cerceie. É nesse sentido que o projeto de extensão visa atuar de maneira contínua, em diálogo com as turmas, docentes e gestões das escolas.

Diante disso, com Britzman (2000) entendemos que é preciso cortar laços com um currículo universalizante, no qual é presumida certa naturalidade e neutralidade a respeito dos conhecimentos e das formas de conhecer dentro da escola. Saindo dessa lógica, chega-se ao entendimento de que há mais possibilidades além da matriz cisheteronormativa, o que dá aos/às/es professores/as e aos/às/aes profissionais da escola, ao tratar de questões de gênero e sexualidade, uma responsabilidade não diretiva, mas sim provocadora de reflexão.

Nesse sentido, nas nossas atividades preferimos um formato de discussão em círculo – seja na turma como um todo seja em pequenos grupos –, que permite a todos/as/es estarem de frente uns/mas/mes para

os/as/es outros/as/es, e procuramos abordar temas e artefatos culturais com os quais os/as/es participantes possam se identificar, como filmes, redes sociais, músicas, entre outros. Cabe sinalizar, contudo, que embora buscamos promover a participação de todos/as/es, observamos que apenas alguns/as/es se sentem confortáveis em se expressar, resultando em grupos menores em certas ocasiões.

Diante disso, esforçamo-nos cotidianamente para ampliar as vozes silenciadas e evidenciar a pluralidade de experiências e opiniões. Nesse sentido, é importante destacar o compromisso da equipe do projeto em oferecer justamente um espaço para essa pluralidade se expressar. Ao invés de ir até as escolas para apenas sobrecarregá-los com informações ou direcionamentos, buscamos criar atividades que convoquem as crianças e adolescentes a participarem e reflitam sobre a sua situação e de outros/as/es no mundo. O objetivo do projeto é justamente abrir passagem para a experimentação, a produção de repertórios múltiplos, a igualdade e a justiça sexual. Percebemos efeitos nas crianças e adolescentes: já encontramos alunos/as/es dissidentes sexuais e/ou de gênero que se abriram conosco e solicitaram, pela primeira vez no território da escola – nas nossas atividades –, o uso de nomes sociais, ou compartilharam a dificuldade de se assumirem com a família. Também já percebemos a ávida participação de estudantes que não gostam da escola, mas gostam das nossas atividades, por de alguma forma os/as/es provocarem a pensar coisas que não tinham pensado. Nossa equipe também se desloca nesses encontros. Por também sermos pessoas atravessadas de formas diversas e desiguais pelos marcadores sociais da diferença, conseguimos aproximações diferentes e somos afetadas/os/es de formas diversas.

Finalmente, percebemos efeitos diversos nas escolas parceiras. O espaço que vamos conquistando já nos possibilitou participar de Conselho de Classe de uma escola, outra já nos inseriu no Plano de Ação solicitado pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Assim, entendemos a extensão como um movimento de fluxo de saberes e experiências entre universidade e escola, central na formação de profissionais e na inserção da universidade com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Laura; SOARES, Rosângela Rodrigues. Narrativa de mulheres lésbicas sobre as vivências no cotidiano e no período escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. e67625, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/K5CQZDbprJf8mMctdFBKjSQ/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**,

[s. l.], v. 53, e185306, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/KtppD5GkPYPjH69DZxw6VcL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BARKER, Gary. **Homens na linha de fogo**: juventude, masculinidade e exclusão social. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 441-473. jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/T86yvM4tkCzZts3kVwqKPQG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-112.

BUSIN, Valéria Melki. Religião, sexualidades e gênero. **REVER**: Revista de Estudos da Religião, [s. l.], ano 11, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/6032>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-166.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Bichas pretas e negões: seus fazeres curriculares em escolas das periferias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 39-55, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/44438>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CAETANO, Marcio Rodrigo; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; GOULART, Treyce Ellen. Masculinidades hegemônicas e dissidências: tensões curriculares em cotidianos de escolas em periferias. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 214-232. jan./abr. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6851>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CARVALHO, Fabiana. Para além de “meninas vestem rosa, meninos vestem azul”: As conjunturas e as ideologias nos novos rumos da educação para os gêneros e as sexualidades. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/39468>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282. jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC#>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CUNHA, Christina. **Oração de traficante**: uma etnografia. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEONEL, Vange. Lesbofobia. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011. p. 89-96.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATTA, Thenessi Freitas; TAQUETTE, Stella Regina; SOUZA,

Luciana Maria Borges da Matta; MORAES, Claudia Leite de. Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do Ensino Médio do Município do Rio de Janeiro. **Cadernos em Saúde Pública**, [s. l.], v. 37, n. 11, p. e00330820, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/DtFf3qtxMDdtkQnRvfSq4D/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MONACO, Helena Motta. **“A gente existe!”**: ativismo e narrativas bissexuais em um coletivo monodissidente. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo Gênero. In: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite (org.). **Diferenças na Educação**: Outros Aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 101-151.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. Entre saber, crer e desejar. **Interface**, Botucatu, v. 24, e190685, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/yTRpDSFvtTx4YCbR5h383H/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

VERAS, Elias Ferreira. PELÚCIO, Larissa. Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 320-322, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000100019>. Acesso em: 3 dez. 2024.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WTHZtPmvYdK8xxzF4RT4CzD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2024.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

ZANELLO, Valeska; ROMERO, Ana Carolina. “Vagabundo” ou “vagabunda”? Xingamentos e relações de gênero. **Labrys, estudos**

feministas, [s. l.], v. 22, jul./ dez. 2012. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/16320>. Acesso em: 3 dez. 2024.

NOTAS

- ¹ Nesse artigo, iremos incluir o gênero neutro, tanto como política de escrita, como para evidenciar a presença de crianças e adolescentes não binários nas turmas em que trabalhamos.
- ² <https://www.publico.pt/2024/01/31/p3/noticia/geracao-z-homens-mulheres-discordam-politica-2078692>.

Yuri Wesley de Souza Oliveira

yuriws17@gmail.com

Estudante de Graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9151-7993>

Jimena de Garay Hernández

jime.degaray@gmail.com

Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0564-1056>

Maria Fernanda Pereira Dias Ramos Lado Ces

mariafernandaces6@gmail.com

Estudante de graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9156-2329>

Júlia Hillary Carmo de Almeida

jhillaryestudos@gmail.com

Estudante de graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1918-5119>

Gabriela Jung Pinto Medeiros

gabijung17@gmail.com

Estudante de graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4642-5242>