



MEMÓRIAS ESCOLARES E A CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES VIOLENTAS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS ENTRE HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

MEMORIAS ESCOLARES Y LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES VIOLENTAS: PRODUCCIÓN DE SENTIDOS ENTRE HOMBRES AUTORES DE VIOLENCIA DOMÉSTICA

SCHOOL MEMORIES AND THE CONSTRUCTION OF VIOLENT MASCULINITIES: SENSE-MAKING AMONG MALE PERPETRATORS OF DOMESTIC VIOLENCE

George Moraes De Luiz¹
Benedito Medrado²
Myllena Oliveira Portela³

RESUMO

Esta pesquisa analisou memórias escolares de homens autores de violência doméstica, investigando como essas experiências forjam masculinidades violentas. De natureza qualitativa e abordagem narrativa, o corpus foi composto por entrevistas realizadas em Rondonópolis-MT, analisadas por Mapas Dialógicos e Psicologia Discursiva. Os resultados sugerem que o contexto escolar opera como laboratório de construção da masculinidade hegemônica, onde a violência é naturalizada como performance de gênero, moldando padrões de humilhação e supressão emocional que ecoam na vida adulta. A lente interseccional explicitou experiências marcadas por raça, classe, gênero e geração. Foram acionadas memórias dissidentes - fragmentos de afeto e cuidado que ecoam como

¹ Professor Adjunto do curso de Psicologia e do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Doutorado (2015) em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

² Doutor em Psicologia Social pela PUC/SP, com pós-doutorado pela UAB/Espanha e UFPA. Professor titular dos cursos de Graduação e Pós-graduação em Psicologia da UFPE; coordenador do Núcleo Feminista de Pesquisas em Gênero e Masculinidades - GEMA/UFPE.

³ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

potência de ressignificação. O processo dialógico nos grupos expressa potencial transformador, permitindo aos participantes revisitarem narrativas e construírem outros sentidos de masculinidade. O estudo contribui para compreender a violência de gênero como fenômeno socialmente construído, apontando a urgência de intervenções pedagógicas que semeiem masculinidades não-violentas através do diálogo reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Violência contra a mulher. Memória. Escola.

RESUMEN

Esta investigación analizó memorias escolares de hombres autores de violencia doméstica, investigando cómo estas experiencias forjan masculinidades violentas. De naturaleza cualitativa y enfoque narrativo, el corpus fue compuesto por entrevistas realizadas en Rondonópolis-MT, analizadas por Mapas Dialógicos y Psicología Discursiva. Los resultados sugieren que el contexto escolar opera como laboratorio de construcción de la masculinidad hegemónica, donde la violencia es naturalizada como performance de género, moldeando patrones de humillación y supresión emocional que resuenan en la vida adulta. La lente interseccional explicitó experiencias marcadas por raza, clase, género y generación. Fueron accionadas memorias disidentes – fragmentos de afecto y cuidado que resuenan como potencia de resignificación. El proceso dialógico en los grupos expresa potencial transformador, permitiendo a los participantes revisitar narrativas y construir otros sentidos de masculinidad. El estudio contribuye para comprender la violencia de género como fenómeno socialmente construido, señalando la urgencia de intervenciones pedagógicas que siembren masculinidades no-violentas a través del diálogo reflexivo.

PALABRAS-CLAVE: Masculinidades. Violencia contra la mujer. Memoria. Escuela.

ABSTRACT

This research analyzed school memories of men who perpetrated domestic violence, investigating how these experiences forge violent masculinities. Of qualitative nature and narrative approach, the corpus was composed of interviews conducted in Rondonópolis-MT, analyzed through Dialogical Maps and Discursive Psychology. Results suggest that the school context operates as a laboratory for constructing hegemonic masculinity, where violence is naturalized as gender performance, shaping patterns of humiliation and emotional suppression that resonate in adult life. The intersectional lens explicated experiences marked by race, class, gender and generation. Dissident memories were activated – fragments of affection and care that resonate as potential for resignification. The dialogical process in groups expresses transformative potential, allowing participants to revisit narratives and construct other meanings of masculinity. The study contributes to understanding gender violence as a socially constructed phenomenon, pointing to the urgency of pedagogical interventions that cultivate non-violent masculinities through reflective dialogue.

KEYWORDS: Masculinities. Violence against women. Memory. School.

* * *

Introdução

A voz de P1, grave e ainda marcada pela dor recente, de repente se quebra no círculo de homens. Ele não fala do último desentendimento com a companheira, mas do pátio da 5ª série. O dia em que, ao ser provocado e sentir o nó na garganta, foi chamado de “frouxo” pelos

colegas - embora tenha esquecido do abraço silencioso do professor de artes naquele mesmo dia -, e ouviu de um tio, à noite, que “homem não leva desaforo para casa”. Naquele dia, algo se calou dentro dele - mas outras vozes tentaram ecoar sem sucesso -, e uma nova lição, entre muitas possíveis, invisível no quadro, gravou-se em seu corpo: ser homem é não sentir, é endurecer, é dominar. Ou pelo menos foi essa lição que escolheu carregar. Anos depois, o eco daquele pátio e daquelas palavras ainda ressoa em seus punhos como um único fio condutor entre mil histórias possíveis.

A narrativa acima, de P1, um dos participantes desta pesquisa, não é um caso isolado. Ela lança uma provocação que move esta investigação: quando os corredores da escola ecoam memórias de violência, quem escuta? Seu relato ilustra como essas memórias, seletivamente cultivadas, podem se tornar álibis para a violência na vida adulta.

Neste trabalho, partimos do pressuposto que a construção social das masculinidades exige uma abordagem psicossocial, feminista e interseccional, particularmente quando situada no campo da diversidade e da educação. Considerando que os espaços-tempos da escola constituem arenas privilegiadas para a produção e disputa de sentidos sobre o que significa “ser homem”, é fundamental mobilizar reflexões sobre as pedagogias da masculinidade que se expressam tanto nas matrizes curriculares como nas relações cotidianas no contexto escolar. Tal abordagem possibilita compreender como diferentes dimensões sociais - gênero, raça, classe, sexualidade e geração — se entrecruzam, conformando experiências plurais e contraditórias, e como essas experiências podem, simultaneamente, reforçar e tensionar modelos hegemônicos de masculinidade. Ou seja, o ponto de partida é sempre a compreensão da masculinidade hegemônica como matriz, como fundamento, como ferramenta ou tecnologia fundamental para (re)produção do sistema sexo-gênero (Gayle Rubin, 2018).

Quando um homem agride sua companheira, por exemplo, ele não age sozinho: carrega consigo um coro de vozes que inclui, mas transcende os muros escolares - famílias, mídia, pares - todas sussurrando por meio das lembranças da escola *mostre quem manda, não seja frouxo, mulher tem que saber seu lugar*. Mas também carrega silêncios: o colega que dividiu o lanche, a professora que questionou os xingamentos, memórias recusadas por não servirem à narrativa violenta. A violência contra mulheres não é apenas individual - é coletiva, memorial, pedagógica: é um tecido social inteiro continuando a ensinar por meio de punhos que um dia seguraram lápis, mas jamais apenas lápis, pois também colaram cartazes sobre igualdade de gênero em semanas culturais esquecidas.

Os estudos sobre violência contra mulheres têm caminhado por trilhas conhecidas - ora escavando as profundezas psicológicas dos agressores, ora iluminando caminhos alternativos (Paulo Freire, 1996), ora mapeando as estruturas macro que sustentam a dominação masculina (Raewyn Connell, 2005; Heleith Saffioti, 2015). São cartografias necessárias, mas incompletas. Entre a psique individual e as estruturas sociais existe um território inexplorado: o campo minado das memórias formativas, essas cicatrizes invisíveis que podem sangrar ou cicatrizar, que habitam os corpos e pulsam como códigos secretos da masculinidade violenta. Ou sua negação possível. As memórias escolares emergem como ator central nessa rede - não apenas porque a escola socializa, mas porque ela é palco de disputas diárias sobre como lembrar e ser lembrado (Guacira Louro, 2000).

No contexto brasileiro, embora existam estudos significativos sobre masculinidades e violência (Benedito Medrado; Jorge Lyra, 2008; Érica Nascimento, 2001) - muitos dos quais já apontam fissuras na armadura patriarcal - e pesquisas sobre gênero e educação (Louro, 2000; Tomaz Silva, 2006) - campos férteis onde brotam experiências pedagógicas transformadoras -, nota-se uma lacuna na articulação entre esses territórios de conhecimento e a perspectiva da memória social. Os estudos existentes tendem a focar nas narrativas presentes dos homens sobre suas experiências, sem compreender especificamente como as memórias sobre experiências escolares são construídas - esses processos ativos de seleção e omissão - e que funções cumprem na manutenção de discursividades masculinas violentas.

Diante desse contexto, este estudo propõe investigar: Como homens autores de violência contra mulheres constroem memórias sobre suas experiências escolares - especialmente aquelas que validam agressões - e de que forma essas construções memoriais contribuem para a manutenção de masculinidades violentas? Para responder a essa questão, este estudo adota a noção de memória (Kurt Danziger, 2008) na perspectiva do construcionismo social (Kenneth Gergen, 2015) e em diálogo com Ecléa Bosi (2005) articulado com a psicologia discursiva (Jonathan Potter; Margaret Wetherell, 1987; Edwards, 1997) - capaz de descrever tanto o dito quanto o silenciado - e informada pelo pensamento interseccional (Kimberlé Crenshaw, 1989; Patrícia Collins, 2019), compreendendo as memórias como práticas discursivas situadas socialmente.

É preciso, antes de prosseguir, firmar um pacto com a(o) leitora(r). A escrita que segue - marcada por uma linguagem que evoca a materialidade das memórias e a viscosidade dos afetos - não é um ornamento literário, mas uma apostila metodológica deliberada. Ao mobilizar metáforas que remetem à aspereza dos recreios e à densidade

dos silêncios masculinos, buscamos uma forma de narrar que seja capaz de acompanhar a própria natureza encarnada das masculinidades violentas, onde corpos, memórias e discursos se entrelaçam de forma indissociável. Essa escolha responde ao chamado de autoras como Donna Haraway (1995) e bell hooks (2019), que defendem epistemologias situadas e escritas que não separam razão e emoção, corpo e mente. Nesse sentido, cada metáfora é uma recusa à assepsia acadêmica e uma afirmação de que as violências masculinas são fenômenos viscerais que exigem linguagens igualmente viscerais para serem compreendidas. Quando vidas de mulheres estão em jogo, não há lugar para narrativas desencarnadas.

A memória escolar como dispositivo para construção e reconstrução da masculinidade violenta

A compreensão das masculinidades violentas exige uma abordagem que vá além da superfície dos comportamentos, mergulhando nas camadas da subjetividade e suas interconexões sociais. Este estudo se alicerça em um arcabouço teórico que articula a memória social com as perspectivas da psicologia discursiva e do construcionismo social, tudo isso sob a lente do pensamento interseccional. Nosso objetivo é não apenas definir cada um desses pilares, mas mostram como eles se entrelaçam para oferecer uma ferramenta analítica que permite analisar a produção de sentidos sobre as masculinidades nos espaços escolares.

A memória social, primeiro pilar de nossa análise, constitui processo ativo onde o passado é constantemente remoldado pelo presente, contrariando visões de arquivo estático. Mobilizando Danziger (2008), recordar é ato de significação que opera como tecnologia de subjetivação, moldando não apenas o que lembramos, mas quem nos tornamos. No contexto das masculinidades, sociedades patriarcas cultivam memórias específicas sobre homens – narrativas de força, competição, controle emocional e dominação – que se naturalizam pela repetição geracional (Medrado e Lyra, 2008). Aplicando Bosi (2005) ao ambiente escolar, as vivências tornam-se marcos fundamentais na construção da identidade masculina, sendo a memória escolar terreno fértil para internalização de lições sobre desempenho de gênero (Michael Apple, 1982). A escola atua como ator ativo na produção de lembranças que ensinam meninos a serem homens de determinada maneira, sustentando masculinidades hegemônicas que, segundo Connell

(2005), legitimam a posição dominante masculina através do consentimento cultural e naturalização de privilégios.

A construção da memória e masculinidade não ocorre em vácuo social, exigindo mobilização do pensamento interseccional de Crenshaw (1989), ampliado por Collins (2019) e hooks (2004). A interseccionalidade reconhece que identidades sociais (raça/etnia, classe, gênero, geração) se entrecruzam criando experiências únicas de privilégio e opressão, onde a escola opera como aparelho social que hierarquiza formas legítimas de saber-ser homem para grupos específicos. Conforme Connell (2005), a masculinidade constitui hierarquia com formas hegemônica, subordinadas, cúmplices e marginalizadas. A lente interseccional permite compreender como homens pardos ou pretos vivenciam masculinidade marginalizada, sendo compelidos a adotar formas rígidas e hiper-assertivas para resistir ao racismo nas escolas periféricas (João Gomes, 2011). Essa perspectiva analisa contradições radicais (hooks, 2004) sentidas por homens racializados ou de classe trabalhadora, cujas memórias escolares refletem não apenas pressão para performar masculinidade hegemônica, mas também o fardo adicional de resistir a discriminações sistêmicas.

A violência no contexto interseccional emerge não apenas como aprendizado de dominação, mas como estratégia compensatória para reverter desempoderamento social, onde a escola, ao reproduzir preconceitos sem desconstruir hierarquias, torna-se local onde violências multiplicadas se manifestam e imprimem na memória, embora hooks (2004) lembre que cada cicatriz carrega mapas para novos caminhos, sugerindo que experiências de opressão podem gerar estratégias de resistência. A violência, elemento central na construção da masculinidade escolar, assume formas além das agressões físicas, englobando violências simbólicas e psicológicas através de apelidos pejorativos, humilhações públicas e exclusões direcionadas àqueles que não se enquadram nas normas grupais. Muitas práticas são naturalizadas por discursos como “isso é coisa de menino”, delegando resolução de conflitos aos próprios alunos, porém alguns meninos buscam estratégias de escapada: evitar confronto direto, formar grupos de apoio ou recorrer ao silêncio. Essas diferentes formas de vivenciar, legitimar ou resistir à violência mostram que o cotidiano escolar é permeado por ambiguidades e tentativas de negociação dos significados de ser homem entre pares (Connell, 2005).

Para a operacionalização deste arcabouço teórico, este estudo capturará memórias hegemônicas e contra-hegemônicas nas narrativas dos participantes. As categorias de análise emergirão da intersecção entre marcadores identitários (gênero, raça, classe,

sexualidade) e dispositivos escolares de memória (rituais, práticas, currículo implícito). Metodologicamente, serão identificados os termos linguísticos e o processo seletivo da memória que legitimam a violência, e as “sabotagens criativas” que expressam resistência e ressignificação das masculinidades. A análise buscará mapear como essas lembranças são mobilizadas no presente para questionar ou transformar práticas masculinas. A memória escolar será, assim, examinada como arquivo de opressões e repertório de possibilidades, explicitando fissuras no projeto hegemônico. Trata-se de um ato de guerrilha memorialística que transforma coordenadas recalcadas em bússolas para mundos onde ser homem signifique respirar inteiro, e onde a vulnerabilidade não seja fraqueza, mas revolução.

Procedimentos metodológicos

Esta investigação percorre os corredores da memória, adotando uma abordagem qualitativa que reconhece a complexidade dos fenômenos relacionados às masculinidades e violência contra as mulheres, enraizados em contextos socioculturais específicos (Maria Cecília Minayo, 2014). Essa escolha metodológica permite explorar as questões presentes as práticas discursivas (Potter; Wetherell, 1987; Edwards, 1997), possibilitando uma análise contextualizada dos processos de construção de sentidos de masculinidades violentas que se desenham nos espaços escolares.

O cenário desta pesquisa se desenrola em Rondonópolis, cidade do sul de Mato Grosso onde 252.996 habitantes (IBGE, 2022) convivem com uma contradição que ecoa pelos corredores da vida cotidiana: enquanto o PIB per capita de R\$ 45.832,00 reflete a prosperidade do agronegócio, os indicadores de violência contra a mulher colocam o município em posição de destaque no ranking estadual. Esta tensão entre riqueza econômica e brutalidade doméstica nos mostra como valores tradicionais rurais e desigualdades socioeconômicas e raciais tecem masculinidades que perpetuam padrões de violência.

Neste território de contrastes operam os grupos reflexivos para homens autores de violência, conduzidos pelo projeto de extensão universitária do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Fundamentado na Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) e na perspectiva de gênero como construção social transformável (Joan Scott, 2019), o projeto adota uma postura feminista em suas práticas (Medrado e Lyra,

2008), atendendo homens encaminhados pela Vara Especializada por meio de medida protetiva, com participação voluntariamente negociada.

Os encontros semanais de 1h30 reúnem até 15 participantes durante 10 encontros sob condução de equipe multidisciplinar de docentes e estudantes de Psicologia, criando um espaço em que as histórias se entrelaçam e os silêncios ganham voz. O projeto já atendeu 76 homens, predominantemente jovens-adultos (68,1% entre 26-45 anos), maioria pretos/pardos (80,9%) e baixa escolaridade (76,2% não ultrapassando o Ensino Médio), com casos envolvendo principalmente violência psicológica (31,3%) e física (23,2%). Estes dados desenham um mapa social que ressalta a importância de uma análise interseccional para compreender como geração, raça/etnia e classe se entrecruzam moldando experiências e manifestações de masculinidades.

Desta população, seis homens que frequentaram e concluíram os grupos reflexivos foram selecionados por meio de convite telefônico, configurando amostra por conveniência. Porém, optamos por escolher dois homens brancos, dois pardos e dois negros, mantendo assim a heterogeneidade entre os participantes. Segundo Antônio Carlos Gil (2008), este tipo de amostragem não probabilística seleciona elementos pela facilidade de acesso do pesquisador, sendo amplamente utilizada em estudos exploratórios e qualitativos onde o objetivo principal é obter informações sobre determinado fenômeno. Algumas características dos participantes, fundamentais para a análise interseccional proposta, são detalhados no Quadro 1:

Quadro 1. Algumas características dos participantes da pesquisa.

Participante	Gênero	Idade	Raça- etnia	Escolaridade	Renda	Tipo de violência principal
P1	Homem Cisgênero	26	Pardo	Ensino médio completo	2.200,00	Psicológica
P2	Homem Cisgênero	42	Preto	Ensino médio completo	2.000,00	Psicológica
P3	Homem Cisgênero	27	Branco	Ensino Médio completo	3.500,00	Psicológica/Física
P4	Homem Cisgênero	38	Branco	Ensino Médio completo	5.000,00	Psicológica/Física

P5	Homem Cisgênero	44	Pardo	Ensino fundamental incompleto	2.600,00	Psicológica
P6	Homem Cisgênero	41	Preto	Ensino Fundamental completo	4.000,00	Psicológica

Fonte: acervo da pesquisa

A amostra, composta por homens predominantemente pardos e pretos, com variados níveis de escolaridade e ocupação, reflete a complexidade das intersecções de raça, classe e geração na produção das masculinidades e permitirá uma análise aprofundada das suas experiências.

A coleta de informações realizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas, técnica que combina perguntas abertas e fechadas, oferecendo ao entrevistado possibilidade de discorrer sobre o tema proposto sem se prender à indagação formulada (Minayo, 2014). A análise das informações foi realizada por meio dos Mapas Dialógicos propostos por Mary Jane Spink e Helena Lima (2000), método que se alinha com a perspectiva das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. O processo analítico compreendeu três etapas que se desdobraram como camadas de compreensão: transcrição integral de todas as entrevistas; transcrição sequencial, que envolveu a identificação das principais temáticas sobre experiências educacionais e sua relação com masculinidades e violência, atentando-se para a modulação por diferentes posições sociais dos participantes; e elaboração dos mapas dialógicos.⁴

Resultados e discussão

Dada a dimensão deste texto, optamos por apresentar três linhas principais de análise, em uma delas abordamos a construção de uma matriz de masculinidade, na exploramos uma leitura interseccional e na terceira abordamos possibilidades de fissuras e contradições que caminhos potenciais de mudança.

⁴ Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis, sob o protocolo CAAE: 86852925.4.0000.012,

O pátio como palco: memórias escolares e a construção da masculinidade violenta

Todo dia escolhiam alguém para zoar.

A frase de P2 ecoa como um verso sombrio da infância. Anos depois, sua voz ainda carrega o peso daqueles recreios transformados em arena, onde o pátio escolar se metamorfoseava diariamente em palco de ansiedade - um teatro cruel onde meninos aprendiam seus primeiros papéis na dramaturgia da masculinidade:

A gente ficava ali, no pátio, olhando pra ver quem ia ser o 'escolhido' da vez. Tinha dias em que eu só queria passar despercebido, mas era impossível. Uma hora era eu, outra hora era outro... parecia até que tinha um sorteio. Quem não entrava na 'onda' dos meninos, que não ria das piadas, virava alvo. Na hora, ninguém falava nada sério, era tudo na brincadeira, mas doía, sabe? A gente aprendia a esconder o que sentia, a não demonstrar medo, a não chorar. Se demonstrasse, piorava.

Nas dobras da memória de P2, aquele espaço se apresenta como laboratório informal da virilidade - onde cada recreio funcionava como ensaio geral para a vida adulta. O pátio deixava de ser território de brincadeiras inocentes para se transformar em campo de provas diárias:

Ali, era como se testassem todo dia quem era mais forte, quem aguentava mais. Se mostrasse algum sinal de 'fraqueza', já era motivo pra zoeira. E os professores? Muitos fingiam que não viam. Parecia regra do jogo.

A narrativa de P2 expõe como normas de masculinidade eram tecidas no cotidiano escolar - fio por fio, provocação por provocação. Em sua evocação, o desejo de pertencer dançava constantemente com o medo de ser o próximo alvo; a violência, física ou simbólica, sedimentava-se como linguagem comum que todos aprendiam a decifrar, mesmo quando preferiam permanecer mudos.

Esse relato, reconstituído décadas depois, carrega as cicatrizes da experiência masculina no pátio - P2 o rememora não como espaço de recreação, mas como território de disputas silenciosas, onde testes de pertencimento e reafirmação de papéis se desenrolavam entre risos nervosos e olhares vigilantes. Entre as múltiplas lembranças daquele tempo, sua memória escolhe enfatizar como a masculinidade violenta era sutilmente cultivada - quase nunca questionada, sempre naturalizada.

Examinar o pátio é, assim, mergulhar nas camadas mais profundas e sedimentadas da experiência masculina; é ali que as memórias preservam as linhas confusas entre a fragilidade e a resistência, onde a violência e os afetos permanecem enredados na tapeçaria da recordação. O medo ancestral de ser rotulado de fraco ecoa ainda hoje como um regulador invisível, uma corrente sutil que amarra o corpo e a voz. *Se você não reagia, era pior depois*, P4 relembra com a precisão cortante de uma lâmina, explicitando como sua memória registrou a pressão por manter a postura esperada. Ao reconstituir aquele período, a aprendizagem informal da masculinidade - forjada na supressão das vulnerabilidades e na exaltação da força bruta - ressurge materializada não apenas nos espaços concretos da escola, mas nas emoções silenciadas, nos gritos engolidos. Na memória coletiva dos participantes, o pátio transcende a mera geografia física, gravando-se como um verdadeiro palco simbólico, onde os códigos da masculinidade eram incessantemente testados, reforçados e, por vezes, desafiados em atos de insubmissão.

As narrativas evocadas pelos participantes insistem: o pátio é rememorado como um território primordial para a performance de gênero. P2, ao vasculhar suas lembranças como quem procura por tesouros escondidos em ruínas antigas ao longo da entrevista, consegue reconstituir esse espaço da escola como um ambiente onde não havia meio-termo: era bater ou apanhar, não apenas nos golpes físicos, mas nas estocadas invisíveis das palavras. Ele resgata da memória:

Tinha um grupo de meninos que sempre ficava no fundo do pátio, perto do muro. Escolhiam alguém para zoar todo dia. Se você passasse ali e eles te chamassesem de alguma coisa – fresco, mulherzinha, viado -, só havia duas opções: reagir à altura, ou virar o saco de pancada pelo resto do ano. Vi menino chorar de bullying e, no dia seguinte, os professores perguntavam: 'cadê sua coragem de homem?'. Era assim que funcionava - se não mostrasse que era macho, não era nada na escola. Aprendi cedo que homem não chora, não demonstra fraqueza. Se alguém te desrespeitasse, precisava mostrar quem mandava, senão virava motivo de chacota.

Esse relato mostra como as memórias escolares de P2 são constantemente reelaboradas na evocação, confluindo para mecanismos de construção e reforço da masculinidade que permanecem vivos, pulsantes, na recordação do cotidiano escolar (Danzinger, 2008). O ambiente institucional, assim, é rememorado como cenário privilegiado para normalização e vigilância de comportamentos considerados masculinos - uma arena onde cada gesto é medido, cada palavra pesada, cada silêncio interpretado.

Entre as lembranças escolares que emergem nas narrativas como fantasmas persistentes, destacou-se a presença constante de ameaça e humilhação, gravadas na memória como ensinamentos dolorosos das regras da performance de gênero e suas sanções implacáveis. A escola se apresenta, assim, não apenas como espaço de aprendizado formal, mas como laboratório doloroso onde as identidades masculinas são forjadas no fogo da pressão social.

A vigilância entre os meninos ressurge nas recordações como incansável, onipresente, e todo desvio do ideal masculino permanece registrado como rapidamente punido, corrigido com a brutalidade sutil da exclusão. P1 consegue reconstituir com clareza cortante o episódio em que foi chamado de *banana* por não reagir fisicamente a uma provocação - um momento que se cristalizou em sua memória como divisor de águas:

Aquele dia eu senti que tinha que ser mais homem, tinha que dar o troco. Se não, iam me pisar. [...] Ele gritou bem alto para todo mundo ouvir: 'olha só o banana correndo!' Todo mundo parou para olhar. Eu senti meu rosto queimar de vergonha. [...] Naquele momento eu pensei: 'agora ou eu viro homem ou vou ser o covarde da escola para sempre'. Voltei lá e briguei com ele. Apanhei, mas pelo menos ninguém mais me chamou de banana. Aprendi que às vezes você tem que apanhar para mostrar que não é medroso.

Esse relato ilustra a pressão dos pares, marcada na memória como ferro em brasa, molda a autoimagem e as práticas sociais masculinas. A recordação nos mostra que termos como *banana* não apenas rotulam - eles se gravam como julgamentos morais que exigem correção imediata da conduta, como se fossem sentenças que ecoam pelos corredores do pensamento (Edwards, 1997). A memória preserva não apenas o evento, mas a transformação identitária que ele provocou: o momento exato em que a vulnerabilidade foi sacrificada no altar da aceitação social.

Similarmente, P5 consegue evocar com uma precisão que sangra a profunda vergonha que sentiu ao ter sua alma desnudada, zombada por chorar no pátio:

Começaram a rir, falar que eu era menininha. [...] O pior foi quando o João, que era o mais popular da turma, disse: 'para de chorar que nem mulher, homem aguenta dor!' Eu me senti tão humilhado que parei de chorar na hora [...]. Dali em diante, eu pensei: nunca mais vou chorar na frente de ninguém.

Esse relato, um instante gravado a ferro em brasa o pensamento de P5, marca a internalização da máxima de que *homem não chora*. Sua recordação é o espelho de como

a cultura masculina constrói a emoção como território inimigo da masculinidade, deixando cicatrizes mnêmicas que forçam meninos a se desconectar de seus próprios sentimentos, a selar seus olhos e corações para as águas da vulnerabilidade (Michael Kimmel, 1996).

Para além da humilhação ardendo na lembrança, as memórias dos participantes fazem emergir um coro de relatos sobre brigas e disputas de poder, ecos de batalhas travadas em pátios e corredores. Ao vasculhar essas recordações, porém, uma versão de fatos intrigantes se revela: muitas dessas experiências violentas não permanecem na memória com o amargor do arrependimento, mas são sutilmente reinterpretadas, ressignificadas pelo tempo, como lições essenciais sobre força e dominação - pérolas brutas na coroa da virilidade.

A escola ressurge nas narrativas como o que denominamos um dojo informal - espaço de treinamento não oficial da masculinidade - para a virilidade, onde meninos guardam na memória aprendizados e aprimoramentos de práticas de masculinidade. P6 consegue reconstituir a escalada quase ritualística de pequenos atritos em confrontos físicos, ressignificando-os na evocação como momentos de crescimento, degraus na escada da *hombridade*: *Ali na escola a gente aprendia a não baixar a cabeça pra ninguém. Se você deixava um passar por cima, virava alvo. Tinha que impor, mostrar força.*

P3, por exemplo, apresenta memórias de situações em que brincadeiras agressivas eram apenas toleradas, como paisagens familiares que não exigiam intervenção. *Eles faziam vista grossa*, rememora P3, uma frase que se ergue como uma sentença silenciosa. *Dava a entender que era coisa de menino, que a gente tinha que resolver entre a gente. [...] A gente aprendia que tinha que se virar sozinho.*

Essa lembrança não é apenas um fato; é a legitimação institucional da agressividade gravada a fogo. A recordação mostra que a omissão das figuras de autoridade transmitia uma mensagem cristalina: a violência entre meninos era naturalizada, percebida como um rito de passagem masculino que dispensava a mão adulta. O que permanece incrustado na memória é como a *vista grossa* incorporou-se às práticas sociais, ensinando por meio da experiência memorizada que certas expressões de masculinidade não eram apenas toleradas, mas também esperadas e, por vezes, endossadas (Kimmel, 2013).

Essas interações, preservadas como registros mnêmicos com colegas e autoridades, atuando como dispositivos escolares de memória (Danziger, 2008; Bosi, 2005), colaboraram para gravar na lembrança a internalização e reprodução de práticas discursivas socialmente situadas que legitimavam a violência (Potter & Wetherell, 1987). Nas narrativas evocadas, a recordação desses episódios ilustra, via rememoração, a assimilação de um roteiro que valoriza o endurecimento do pensamento e a repressão de emoções, práticas sociais que ficaram impressas nas veias de um modelo patriarcal de masculinidade.

Entrelaçando fios: interseccionalidade nas memórias escolares e as masculinidades em Rondonópolis

Se o capítulo anterior estabeleceu o roteiro hegemônico da masculinidade violenta aprendido na escola, este capítulo investiga como esse roteiro é vivenciado, complicado e reescrito a partir das encruzilhadas de raça, classe e geração. Para os participantes, a memória escolar não é uma experiência universal na evocação dos sujeitos; ela é permeada por marcadores sociais que definem como a pressão para ser homem é sentida e performada, como uma partitura que muda de tom conforme quem a executa.

Para os participantes pretos e pardos, a memória escolar se tece indissociavelmente com a experiência da discriminação racial. Nesse contexto, a escola, que deveria ser um espaço de equidade, configura-se ser um ambiente onde a hierarquia social se reproduz com a precisão de uma máquina. A necessidade de se impor e endurecer o olhar surge não apenas como uma performance de masculinidade, mas como um mecanismo de defesa e sobrevivência diante do racismo estrutural que se infiltra pelos corredores escolares como uma névoa tóxica (hooks, 2004)

P6, um homem preto de 41 anos, consegue resgatar, com uma dor que ainda pulsa como ferida aberta, as brincadeiras e apelidos pejorativos que sofria:

Na escola, ser negro era ser alvo. Sempre me chamavam de 'negão', 'macaco', 'tição'. E não era só de brincadeira, tinha maldade. Eu lembro de uma vez que a professora perguntou quem queria ser o líder do grupo, e um menino gritou: 'o macaco não, professora!'. A sala inteira riu. Naquele dia, eu senti que precisava ser o dobro mais forte que os outros, porque se não, era pisado, era humilhado o tempo todo. A gente aprende a brigar com a vida ali. Se alguém me olhava torto, eu já partia pra cima, não podia dar brecha.

A narrativa de P6 nos permite visibilizar como a violência racista sofrida impulsionou a adoção de uma masculinidade hiper-assertiva e reativa, uma armadura forjada na dor. A briga mencionada por ele não é apenas física, mas existencial, uma luta constante por reconhecimento e dignidade que se estende muito além dos muros escolares. Como argumenta bell hooks (2004), homens negros são frequentemente compelidos a adotar formas de masculinidade rígidas para resistir às forças desumanizadoras do racismo. A escola, ao não mediar ou intervir eficazmente nessas dinâmicas, inscreve-se na memória como cúmplice na forja de masculinidades que, embora inicialmente reativas à opressão, podem transbordar para formas de controle em outras esferas da vida, perpetuando ciclos de violência que se alimentam da própria violência sofrida.

De forma similar, P2, outro homem preto de 42 anos, trouxe à tona recordações que sussurram uma forma mais velada de preconceito:

Na escola, eu sentia que tinha que ser sempre o melhor, tirar as melhores notas, ser o mais comportado. Era como se eu carregasse o peso de todo mundo. Se eu vacilasse um pouco, era logo o 'negro problemático' ou o 'preguiçoso'. Lembro que uma vez esqueci o dever de casa, e a professora falou na frente de todo mundo: 'tá vendo, não se pode esperar muito mesmo'. Ninguém via o esforço, só esperavam o meu erro. Então eu tinha que provar o tempo todo que era diferente, que era capaz. Isso cansa, isso te deixa sempre em alerta, sempre duro.

A necessidade de provar competência para combater estereótipos se torna um fardo adicional que pesa sobre essas masculinidades em formação. A experiência de P2 nos permite compreender como a masculinidade marginalizada (Connel, 1995) se articula com a raça para criar territórios de exclusão dentro do próprio espaço escolar. A escola, ao reforçar esses estereótipos que permanecem vivos na lembrança, contribui para que esses homens sintam a necessidade de performar uma masculinidade hiper-vigilante como meio de compensação.

O endurecer do olhar de P6 e a necessidade de provar de P2 são estratégias de sobrevivência que se inscrevem na memória como cicatrizes invisíveis, tornando-se parte integrante de suas masculinidades. Emerge aqui uma ambivalência dolorosa: a força que serve tanto como escudo contra a opressão quanto como ferramenta de dominação.

A classe social e o nível de escolaridade também desempenham um papel central nessa cartografia da exclusão. Para os participantes de classes trabalhadoras e com baixa

escolaridade, a escola permanece gravada na memória como território de contradições, onde a promessa de ascensão social se desfaz em fragmentos de humilhação cotidiana. P5, homem pardo de 44 anos com ensino fundamental incompleto, rememora sua experiência:

A escola pra mim era mais um lugar de não dar certo. Eu via os meninos que os pais tinham grana, eles tinham os melhores cadernos, os professores tratavam diferente. Eu me sentia burro, comparado com eles. Tinha vergonha de ler em voz alta porque eu lia devagar. Aí, o que sobrava era ser o 'machão', o que não levava desaforo. Era o jeito de ter algum respeito, já que eu não ia ter com nota boa ou com dinheiro. Ser bom de briga era o que eu tinha.

A memória de P5 expõe uma performance compensatória de masculinidade gravada em suas lembranças como último recurso de dignidade. Quando as vias tradicionais de sucesso se configuraram como miragens inalcançáveis, a masculinidade pode ser performada por meio da dureza e da força física como formas desesperadas de conquistar respeito. A agressividade emerge como tentativa recordada de reverter o sentimento de desempoderamento, transformando a violência em moeda de troca numa economia afetiva onde outros capitais foram negados (Collins, 2019).

Embora a amostra não permita uma generalização geracional, algumas especificidades temporais nas expectativas de masculinidade puderam ser notadas entre as faixas etárias presentes na amostra. As narrativas refletem as ideologias de gênero que ficaram gravadas na memória como cicatrizes de diferentes décadas. P6 (41 anos) trouxe à lembrança memórias de uma escola onde a disciplina era forjada no ferro:

Na minha época, a regra era clara: obedecer. O professor falava, a gente abaixava a cabeça. E entre os meninos, era o mais forte que mandava. Não tinha essa de conversar, de bullying. Se você não endurecesse, era taxado de fraco e apanhava todo dia. Era mais direto, mais na cara.

Essa fala desenha uma época que permanece viva na memória, onde a conformidade e a hierarquia eram moldadas a martelo. Como argumenta Kimmel (2013), as masculinidades são historicamente construídas, e cada geração enfrenta diferentes pressões. Em contraste, P1 (26 anos) relata um ambiente escolar onde a pressão se metamorfoseou, tornando-se talvez mais sutil, mas igualmente venenosa:

Hoje em dia não é tanto de sair na porrada. É mais na zoação, no grupo de WhatsApp. Se você não posta foto bebendo, se não fala das minas que pegou, você é o estranho. A pressão é pra ser o 'popular', o 'descolado'. É uma pressão mais psicológica.

Isso sugere que, embora os *scripts* de masculinidade violenta persistam na memória coletiva, suas manifestações se adaptam, tornando-se mais difusas, mas não menos eficazes. A análise geracional, portanto, sublinha a historicidade da masculinidade gravada nas lembranças e a persistência de certas expectativas ao longo do tempo (Danziger, 2008).

A partir dessas narrativas interseccionais que ecoam na memória como ecos de um passado que não passa, torna-se compreensível que a escola hierarquiza as masculinidades, conforme a teoria de Connell (2005). A masculinidade hegemonic, associada a atributos de sucesso, é o modelo que a escola implicitamente premia como uma coroa invisível. Para P3, homem branco de 27 anos, a pressão vinha da necessidade recordada de manter um trono: *Eu tinha que ser bom no futebol, tirar nota boa, ser o cara que os outros respeitavam. A pressão era grande, mas era um caminho que eu gostava.*

As experiências que ficaram na memória de P2 e P6, por outro lado, explicitam masculinidades marginalizadas pela raça - marcas que a cor da pele imprime no tecido escolar. A narrativa que P5 carrega consigo como um fardo ilustra uma masculinidade subordinada (Connell, 2005) no contexto educacional e econômico, onde o fracasso se torna uma sombra que persegue. A escola, ao focar excessivamente no sucesso formal e negligenciar as múltiplas realidades que pulsam em seus corredores, empurra esses meninos para a busca de reconhecimento por outras vias, incluindo a violência como último grito de existência.

É impossível dissociar essas memórias do contexto local recordado de Rondonópolis - uma cidade que respira contradições. A cidade, com sua tensão entre a prosperidade dourada do agronegócio e os alarmantes índices de violência contra a mulher que mancham de vermelho suas estatísticas, amplifica as contradições vivenciadas como espelhos quebrados. Os valores tradicionais rurais se manifestam na escola por meio de expectativas que permanecem na lembrança como papéis de gênero mais rígidos que correntes. A riqueza concentrada, convivendo com a desigualdade como vizinhos que se ignoram, cria um ambiente onde a frustração pode encontrar na violência uma via de escape - um grito que ecoa pelos pátios escolares. A escola, nesse cenário, é

um microcosmo onde as grandes tensões sociais se manifestam na formação das subjetividades como argila moldada por mãos invisíveis.

A construção de masculinidades violentas é, assim, um processo interseccional que se inscreve na memória como tatuagem. A raça, a classe e a geração são eixos centrais que moldam as experiências como escultores impiedosos, gerando contradições que sangram (hooks, 2004) e impulsionando a adoção de performances de masculinidade pautadas na rigidez e na compensação - máscaras que sufocam quem as veste. A escola, nesse cenário teatral, ao reproduzir hierarquias que ficam marcadas como cicatrizes invisíveis, contribui para a marginalização de certas masculinidades, empurrando alguns homens para a violência como forma de afirmação e sobrevivência - um último suspiro antes do silêncio.

Fissuras na armadura: memórias dissidentes e a reconstrução de masculinidades

Este capítulo se dedica a explorar as fissuras na armadura da masculinidade hegemônica, buscando as brechas fugidas como raios de luz que atravessam frestas, as sabotagens criativas que desafiam o roteiro e as memórias soterradas como tesouros enterrados que contradizem a narrativa violenta apresentada anteriormente. Analisaremos como o diálogo e a reflexão podem permitir a redescoberta dessas lembranças alternativas - sementes adormecidas que aguardam o momento certo para germinar -, confluindo para o potencial de ressignificação e construção de masculinidades menos violentas. Este é o momento de analisar a agência individual e as possibilidades de resistência que, embora latentes como vulcões dormentes, sempre coexistiram com o modelo dominante.

Em meio à profusão de relatos sobre humilhação e briga que vieram à tona como feridas abertas, os participantes, em momentos de reflexão mais profunda - quando as máscaras caem e o pensamento respira -, descreveram a existência de lembranças que, à primeira vista, pareciam esquecidas ou recusadas como fotografias amareladas no fundo de gavetas empoeiradas. Eram fragmentos de experiências positivas guardados na memória como pérolas escondidas que contradiziam diretamente o script de masculinidade rígida.

P1, que no primeiro capítulo havia enfatizado a pressão para não ser frouxo como uma corda no pescoço, hesitou por um momento - com um tom de voz diferente que soava como música em meio ao ruído, trouxe à lembrança um colega que o ajudou em uma tarefa difícil:

Eu lembro que tinha uma prova de matemática e eu não sabia nada. O João, que era o nerd da turma, viu que eu estava desesperado. Ele podia ter me zoado, como todo mundo fazia. Mas ele sentou do meu lado no recreio e me explicou a matéria toda, com paciência. Não pediu nada em troca. Foi um dia diferente, sabe?

Essa pequena memória, inicialmente soterrada como tesouro enterrado, emerge como uma fissura luminosa na lógica dominante de competitividade. Da mesma forma, P5, que havia se fechado após ser ridicularizado por chorar - transformando-se em fortaleza impenetrável -, trouxe à tona a lembrança de uma professora como quem desenterra uma joia preciosa:

Depois que o menino gritou 'homem não chora', eu virei uma pedra. Mas eu lembro da professora de português, a Dona Célia. Um dia ela viu que eu estava triste no canto, encolhido, e só se sentou do meu lado. Ela não falou nada de 'homem não chora'. Só ficou ali, em silêncio. Foi a primeira vez que alguém me deixou em paz sem me julgar. Eu nunca esqueci disso, mesmo tentando esquecer.

À luz da concepção de memória como um processo ativo e construtivo - um tear onde se entrelaçam passado e presente (Bosi, 2005; Danziger, 2008) -, essas lembranças não estavam simplesmente guardadas como objetos em prateleiras empoeiradas, mas foramativamente (re)produzidas no contexto da entrevista como flores que desabrocham ao primeiro toque de primavera. Elas representam as memórias soterradas e os silêncios que não serviam à narrativa hegemônica - vozes abafadas que sussurravam verdades inconvenientes. A dificuldade em acessá-las inicialmente reflete o esforço hercúleo em manter a coerência com a identidade masculina performada, como ator que nunca sai de personagem. No entanto, o diálogo proporcionado pela pesquisa permite a redescoberta dessas lembranças como arqueólogo que desvenda civilizações perdidas, evidenciando que a experiência escolar não foi apenas um espaço de violência, mas também de potenciais conexões afetivas que foram desvalorizadas em nome de uma coerência masculina e que agora emergem da memória como nascentes que brotam da terra ressecada.

Além das experiências de afeto direto - carícias em meio às feridas abertas -, os participantes também resgataram memórias de intervenções de professores ou colegas que, de alguma forma, questionaram a violência como vozes dissidentes em coro

úníssono, mesmo que não tenham sido internalizadas no momento. Essas mensagens alternativas representam vozes que permaneceram como sementes de transformação guardadas na memória - potenciais adormecidos aguardando o momento certo para germinar.

P6, que cresceu em um ambiente escolar com disciplina rígida - caserna disfarçada de escola -, surpreendeu-se ao recordar um professor de educação física que incentivava a cooperação como jardineiro que planta flores em terreno árido:

Ele fazia a gente jogar queimada, mas o time que perdia tinha que ajudar o outro a arrumar a quadra. Ele dizia que a gente tinha que jogar junto. Na época, eu achava bobagem, queria era ganhar, humilhar o outro time. Mas hoje... hoje, pensando nisso, faz todo o sentido. Ele estava tentando ensinar outra coisa, plantar outras sementes.

A reavaliação dessa memória no presente abre-se à capacidade de ressignificação. O que era bobagem na adolescência ganha um novo significado por meio da rememoração, como texto relido com olhos maduros. Essas sabotagens criativas são momentos em que as práticas da violência são desafiadas por expressões de cuidado, experiências que ficaram registradas mesmo quando não foram valorizadas na época, como sementes que aguardam pacientemente a estação propícia para florescer (Bosi, 2005).

P3, que sentia pressão para não expor emoções - prisioneiro de sua própria fortaleza -, mencionou uma vez que uma colega de classe, após uma briga de meninos, disse como profetisa anunciando verdades incômodas: *Por que vocês não conversam em vez de brigar? É tão ridículo.* Ele admitiu, como quem confessa segredo guardado a sete chaves: *Eu ri na hora, pra não dar o braço a torcer, mas aquilo ficou na minha cabeça. Essa frase nunca saiu da minha memória.*

Essas intervenções de pares, que inicialmente geram uma reação de defesa - escudos erguidos contra a verdade -, persistem como fissuras no discurso monolítico da virilidade, como rachaduras em muralha aparentemente impenetrável - memórias que resistem ao apagamento como chamas que se recusam a morrer. É impossível separar a emergência dessas memórias dissidentes do contexto da pesquisa em si: a participação dos homens nos grupos reflexivos como espaço de possíveis transformações. O espaço dialógico funciona como um ambiente seguro para a reconstrução da memória. Longe do pátio escolar e das pressões de performance, os homens são convidados a revisitar suas

narrativas e permitir que memórias soterradas venham à tona como arqueólogos da própria lembrança.

No contexto desses grupos, a memória não é apenas evocada como fantasma do passado; ela é trabalhada e reinterpretada - forjada novamente no fogo da reflexão coletiva. P4, que havia vivenciado discriminação racial como lâminas cortando as emoções, expressou a diferença de revisitar essas memórias no grupo como quem descobre que feridas antigas podem cicatrizar de forma diferente:

Lá na hora, a gente só queria revidar, mostrar que não era otário. A gente aprende que tem que ser duro o tempo todo, como pedra que não se quebra. Mas aqui, falando disso com os outros, a gente vê que era medo, que era raiva por dentro, mas não era a única saída. Ouvir a história dos outros caras me fez pensar que eu não estava sozinho, e que talvez eu não precisasse ser aquele cara o tempo todo - essas lembranças ficam diferentes quando a gente pode falar sobre elas.

A possibilidade de verbalizar essas experiências em um ambiente de não-julgamento funciona como um espelho coletivo fragmentado, onde os participantes percebem que a rigidez e a agressividade eram, muitas vezes, respostas aprendidas a sentimentos de medo, vergonha ou vulnerabilidade - memórias que ganham novo sentido no diálogo. Mesmo para aqueles que aderiram mais fortemente à narrativa violenta como evangelho inquestionável, as memórias significaram momentos em que a armadura se mostrou porosa - frestas por onde a humanidade vazava. Essas falhas na naturalização são fundamentais, pois expõem as fissuras inerentes ao modelo por meio de lembranças que contradizem a narrativa dominante como vozes dissidentes sussurrando verdades inconvenientes (Danziger, 2008).

P2, que no passado via a briga como um aprendizado para se fazer respeitar - ritual de passagem sangrento -, narrou um episódio em que a agressividade escalou a ponto de ele se afastar de pessoas que amava - uma memória dolorosa que emergiu durante as reflexões como fantasma que se recusa a partir:

Eu sempre resolvi tudo na ignorância, como aprendi. Achei que ia mostrar quem mandava com minha ex-mulher, mas acabei foi me ferrando como quem cava a própria cova. Ela foi embora, levou meu filho. Fiquei sozinho. Olhei no espelho e vi que aquele 'machão' da escola não tinha ganhado nada. Não vale a pena - essa lembrança me persegue até hoje.

Essa memória contrasta com a ressignificação positiva da violência em outros momentos como luz e sombra dançando. Ela representa um ponto de inflexão - momento em que o chão se abre -, onde a lógica da dominação se choca com suas consequências reais e indesejadas como tsunami devastador. A dor, a solidão, a perda - frutos amargos da própria violência - podem forçar uma reavaliação por meio de memórias que confrontam a narrativa heroica como espelho que reflete a verdade nua.

A análise das fissuras na armadura sinaliza para um significativo potencial interventivo - sementes de esperança plantadas em solo árido. Se a memória é um construto ativo como argila moldável, e se certas memórias são seletivamente utilizadas para justificar a violência como combustível para o fogo, então o mesmo mecanismo usado para perpetuar pode servir para transformar (Danziger, 2008). A intervenção não se trata de apagar memórias como quem queima fotografias, mas de complexificá-las, de trazer à luz os silêncios e as memórias soterradas de afeto, cooperação e vulnerabilidade - tesouros enterrados esperando para serem descobertos.

A capacidade de reconhecer o medo, a tristeza, a necessidade de ajuda (Connell, 2005) - é o primeiro passo para desarmar a agressividade por meio da rememoração como chave que abre cadeados enferrujados. Reavivar essas memórias e integrá-las à identidade masculina não apenas enfraquece a justificativa para a violência como castelo de cartas que desmorona, mas abre caminhos para relações mais autênticas e menos destrutivas por meio de lembranças que humanizam - pontes construídas sobre abismos de incompreensão.

Considerações finais

Ao final desta travessia pelas complexas tramas da memória, uma verdade se impõe: o pátio escolar, que um dia ressoou com os golpes da conformidade, pode, e deve, ser transformado. As fissuras na armadura da masculinidade, antes pontos de fraqueza, agora se expressam como portais luminosos para a mudança. Pois, se a violência se aprende e se perpetua nos ecos da lembrança, é na coragem de revisitar essas memórias, de abraçar a vulnerabilidade silenciada e de resgatar o afeto esquecido, que reside a promessa de reescrever a própria história. É chegada a hora de forjar uma nova geração de homens, cujas vidas sejam testemunho de que a verdadeira força reside na compaixão, e o ato mais revolucionário de coragem é ousar ser, plenamente, humano.

É importante salientar que nossas análises foram desenvolvidas a partir de uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, o que significa que não busca, nem se

propões, a estabelecer generalizações. Visa, sobretudo, oferecer elementos que contribuam para compreender processos e dinâmicas situadas. As discussões apresentadas resultam da análise de narrativas e memórias de um conjunto de interlocutores, razão pela qual precisam ser lidas com atenção aos limites impostos por essa configuração.

Ancorada em uma perspectiva psicossocial, que dialoga com os estudos feministas interseccionais de gênero, a pesquisa favorece o aprofundamento das reflexões sobre as formas diversas de construção social das masculinidades no ambiente escolar. Essa perspectiva possibilita questionar como normas e expectativas de gênero - atravessadas por marcadores como raça, classe social, sexualidade e geração - são construídas, reproduzidas, mas também tensionadas no cotidiano escolar. Com isso, abre-se espaço para pensar pedagogias da masculinidade que valorizem a diversidade, incentivem práticas de cuidado e confrontem padrões cisheteronormativos.

Entre as contribuições do estudo, destaca-se o potencial de inspirar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero e a promoção da justiça social. Para investigações futuras, propõe-se incluir realidades escolares de diferentes contextos e, em abordagens longitudinais, examinar como os sentidos e as lembranças associados às experiências escolares se transformam ao longo da trajetória de vida, influenciando modos de viver e expressar masculinidades.

Referências

- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Tradução de Carlos Enrique de L. e Silva. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- 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 a Mulher 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2006.
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Viviane de Santana. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, Raewyn. Masculinidades. Tradução de Luiza de Mello e Silva. 2. ed. São Paulo: 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

DANZIGER, Kurt. Marking the mind: a history of memory. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

EDWARDS, Derek. Discourse and cognition. London: Sage Publications, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERGEN, Kenneth J. Um convite ao construcionismo social. Tradução: José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, João Marcos de Souza. Masculinidades negras e o racismo: contribuições para o debate sobre relações raciais e gênero. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995.

hooks, bell. Nós homens negros: uma teoria da masculinidade negra. Tradução de Luis Carlos Mendes Lopes. São Paulo: Boitempo, 2004.

IBGE. Censo demográfico 2022: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

KIMMEL, Michael S. Angry White Men: American Masculinity at the End of an Era. New York: Nation Books, 2013.

KIMMEL, Michael S. Manhood in America: A Cultural History. New York: Free Press, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809-840, set./dez. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Érica Lima do. A construção da masculinidade em jovens populares. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour. London: Sage Publications, 1987.

RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*. São Paulo: Editora Ubu, 2018.

SAFFIOTTI, Heleieth I. B. Gênero, patriarcado, violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPINK, Mary Jane P.; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000. p. 93-122.

SPINK, Mary Jane P. Psicologia social e saúde: práticas, saberes e sentidos. Petrópolis: Vozes, 2013.

SPINK, M. J., & MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 22-41). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2013.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO. Todos por Elas: movimento intensifica ação em prol segurança mulher, crianças e adolescentes. TJMT, Cuiabá, fev. 2025. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/noticias/2025/2/todos-por-elas-movimento-intensifica-acao-em-prol-seguranca-mulher-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 21 jul. 2025.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em setembro de 2025.