



***ENTRE NORMAS E TRANSGRESSÕES: MASCULINIDADES
ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE ENSINO A PARTIR DO CINEMA***

***ENTRE NORMAS Y TRANSGRESIONES: MASCULINIDADES
ADOLESCENTES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS BASADOS EN EL CINE***

***BETWEEN NORMS AND TRANSGRESSIONS: ADOLESCENT
MASCULINITIES IN EDUCATIONAL CONTEXTS BASED ON CINEMA***

Jeimis Nogueira de Castro¹

RESUMO

Este artigo analisa a construção das masculinidades adolescentes em contextos educacionais a partir do filme *As Melhores Coisas do Mundo* (2010), de Laís Bodanzky. Com base em aportes dos estudos de gênero, pós-críticos e interseccionais, problematiza como a escola, a família e as pedagogias culturais atuam na regulação e normalização dos corpos e subjetividades juvenis. A narrativa cinematográfica evidencia conflitos vividos por adolescentes diante das normas de gênero, especialmente quando a masculinidade hegemônica é questionada. Por intermédio de uma metodologia fundamentada na análise fílmica, identifica-se que, ao não problematizar corpo, sexualidade, raça, subjetividade e gênero, a escola tende a reproduzir discriminações, hierarquizações e exclusões, reforçando desigualdades. Argumenta-se que os processos de ensino, ao privilegiar práticas biológicas, quantificáveis e comparativas, contribuem para a naturalização das desigualdades. Conclui-se pela necessidade de alternativas pedagógicas que promovam equidade de gênero, respeito às diferenças e valorização das subjetividades, destacando o cinema como recurso formativo potente.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Ensino. Cinema. Gênero.

RESUMEN

Este artículo analiza la construcción de las masculinidades adolescentes en contextos educativos, tomando como punto de partida la película **Las mejores cosas del mundo** (2010), de Laís Bodanzky. A partir de aportaciones de los estudios de género, proscriticos e interseccionales, problematiza cómo las escuelas, las familias y las pedagogías culturales actúan en la regulación y normalización de los cuerpos y las subjetividades juveniles. La narrativa cinematográfica destaca los conflictos que experimentan los

¹ Doutor em Ensino em Biociências e Saúde - Fiocruz/RJ. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Valença, Rio de Janeiro, Brasil.

adolescentes frente a las normas de género, especialmente cuando se cuestiona la masculinidad hegemónica. Mediante una metodología basada en el análisis cinematográfico, se identifica que, al no problematizar el cuerpo, la sexualidad, la raza, la subjetividad y el género, las escuelas tienden a reproducir la discriminación, las jerarquías y las exclusiones, reforzando las desigualdades. Se argumenta que los procesos de enseñanza, al privilegiar las prácticas biológicas, cuantificables y comparativas, contribuyen a la naturalización de las desigualdades. Se concluye que existe una necesidad de alternativas pedagógicas que promuevan la igualdad de género, el respeto a las diferencias y la valoración de las subjetividades, destacando el cine como un poderoso recurso formativo.

PALABRAS CLAVE: Masculinidades. Enseñanza. Cine. Género.

ABSTRACT

This article analyzes the construction of adolescent masculinities in educational contexts using the film **The Best Things in the World** (2010), by Laís Bodanzky, as a starting point. Drawing on contributions from gender, post-critical, and intersectional studies, it problematizes how schools, families, and cultural pedagogies act in the regulation and normalization of youth bodies and subjectivities. The film narrative highlights conflicts experienced by adolescents in the face of gender norms, especially when hegemonic masculinity is questioned. Through a methodology grounded in film analysis, it identifies that by not problematizing body, sexuality, race, subjectivity, and gender, schools tend to reproduce discrimination, hierarchies, and exclusions, reinforcing inequalities. It argues that teaching processes, by privileging biological, quantifiable, and comparative practices, contribute to the naturalization of inequalities. It is concluded that there is a need for pedagogical alternatives that promote gender equality, respect for differences, and the valuing of subjectivities, highlighting cinema as a powerful formative resource.

KEYWORDS: Masculinities. Teaching. Cinema. Gender.

Introdução

As reflexões desenvolvidas neste texto foram construídas a partir da pesquisa de doutorado² que investigou sobre os processos de construção social dos corpos de adolescentes a partir de relações de gênero em aulas de Educação Física em uma escola pública do ensino médio no estado do Rio de Janeiro, Brasil, por meio do cinema. Alicerçado por essa inspiração, parto aqui, nesta proposta de uma análise do filme *As melhores coisas do mundo* (2010) com o objetivo de problematizar, em perspectiva interseccional, articulando a partir de cenas do filme, os marcadores sociais da diferença (Lélia Gonzalez, 1984) nas construções sociais das masculinidades nos espaços-tempos

² CASTRO, Jeimis Nogueira de. **Identidade e gênero em cenas do cinema**: um estudo sobre o ensino de Educação Física e a construção dos corpos no contexto escolar. 2019. Tese de Doutorado. (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://arca.fiocruz.br/handle/icict/39513>. Acesso em: 14 nov. 2025.

educacionais, refletindo criticamente sobre os modelos de masculinidades hegemônicos e não hegemônicos, mediatizados pelas tensões vividas a partir de personagens do filme, articulando aspectos teóricos com o cinema.

As melhores coisas do mundo (2010) é um filme brasileiro, dirigido pela Laís Bodanzky, que tem em seu currículo, outras produções, como: *Bicho de Sete Cabeças* (2001); *Chega de Saudade* (2007); *Mundo Invisível* (2012); *Mulheres Olímpicas* (2013); *Como Nossos Pais* (2017) e *A Viagem de Pedro* (2019).

Bodanzky iniciou a sua carreira de diretora com o curta *Cartão Vermelho* (1994) que narra a história de Fernanda, uma menina de doze anos que gosta de jogar futebol com os meninos do bairro. O curta explora a descoberta do grupo de adolescentes sobre seu corpo e sua sexualidade. Uma característica dos trabalhos de Laís Bodanzky é a sensibilidade e os conflitos das relações interpessoais e individuais nas diferentes faixas etárias, buscando romper estereótipos. A fim de nos transmitir mais emoção, a diretora costuma promover uma maior interação entre espectadores, personagens e cenário ao utilizar em seus filmes o recurso da câmera na mão.

A película analisada, tem como personagem principal o Mano (Francisco Miguez), um adolescente de quinze anos que passa por dilemas como namoros, bebidas, consumo de cigarros, a primeira relação sexual, entre outras questões. Além disso, nesse processo de construção de sua subjetividade e visão de mundo, Mano também apresenta atitudes de preconceito no que diz respeito às diferenças relacionadas aos processos de normalização social. Durante o filme, ele vai amadurecendo, passando a ter atitudes de compreensão e luta por respeito. Seus pais, Camila (Denise Fraga) e Horácio (Zé Carlos Machado) estão passando por uma separação. Esse fato gera consequências que fazem com que Mano precise rever questões em relação à sua visão de mundo e à sua vida na escola. Seu irmão mais velho, Pedro (Fiuk), também precisa lidar com novas experiências. Em meio a tudo isso, Mano precisa aprender a enfrentar seus conflitos, preconceitos, os olhares e os julgamentos dos colegas de escola.

A partir de algumas cenas do filme, o foco de investigação passa a ser o modo como a escola e a família atuam na produção e na regulação dos modelos de masculinidades na adolescência. A escolha do filme se justifica por trazer à tona relações afetivas e conflituosas entre familiares, amigos e possíveis amantes, com toda a complexidade que faz parte dessas situações. Na medida em que os desejos e vontades individuais entram em conflito com os valores morais estabelecidos, a película permite

analisar duas instituições de preservação da tradição e da reprodução da sociedade hegemônica: a família e a escola.

Essas instituições são também locais de imposição de modelos estabelecidos, de vigilância e de controle dos corpos, muitas vezes, legitimando socialmente modelos de masculinidades hegemônicas como normais e aceitáveis. E ao mesmo tempo, punindo e negando outros modelos de masculinidades que se afastam da norma.

Partindo dessa perspectiva, proponho analisar metodologicamente, fundamentado em uma análise fílmica desenvolvida em Castro (2019), por meio de algumas cenas desse filme, com o objetivo de contribuir para os diversos campos do conhecimento interessados em temas como: masculinidades hegemônicas e transgressoras, adolescência, escolarização e tensões na escola ao lidar com a diferença.

De acordo com Elí Fabris (2008), incluir o cinema em práticas de ensino pode ajudar na ampliação e produção de significados sociais, pois os filmes podem ser compreendidos como textos culturais que “contam histórias, e analisar tais textos criticamente é uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gerados, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam” (Fabris, 2008, p. 120-121). Christian Metz (1980), por exemplo, evidencia que “cinema” e “filme” constituem fenômenos socioculturais amplos e complexos, cuja análise oferece múltiplos caminhos de compreensão. Já Rogério Almeida (2017) propõe pensar a obra cinematográfica como uma janela que recorta o mundo, apresentando esse recorte como um texto a ser lido. Nessa metáfora, o cinema não traduz uma realidade fixa, mas sim uma interpretação instável, dependente da relação entre a imagem construída pela câmera e o olhar de quem assiste ao filme. Assim, a maneira como assistimos a um filme reflete aquilo que somos: nossos pensamentos, sentimentos e a cultura na qual estamos inseridos.

No que diz respeito à relação entre escola e diferença, em conformidade com Guacira Louro (2010), a escola vem, historicamente, participando da produção de diferenças, de distinções e de desigualdades sociais por diversos mecanismos de classificação, de ordenamento e de hierarquização, o que conferem marcas em estudantes que servirão de modelos normativos a serem seguidos, bem como propiciam possibilidades a quem pode se reconhecer ou não nesses modelos, pois a escola

[...] delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros,

crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/las que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos(as) sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro 2010, p. 62, grifos da autora).

Embora, incessantemente, essas questões não sejam percebidas facilmente, por uma observação mais atenta nas rotinas escolares, é possível enxergar que os corpos dos alunos e das alunas possuem marcas de papéis sociais que acabam sendo determinados pela sociedade. Marcas essas que atuam a fim de que os corpos sejam estimulados a se ajustarem de acordo com “padrões” comportamentais estabelecidos socialmente como “normais”, corretos e que todos e todas precisam seguir. Trata-se do processo de socialização e adestramento dos corpos, de incorporação dos sujeitos de papéis sociais que definirão como serão vistos e avaliados no meio social, podendo ser valorizados ou desvalorizados conforme o seu desempenho no palco da sociedade.

Para Erving Goffman (2011, p. 28, grifo do autor), “um ‘desempenho’ pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes”, ou seja, os alunos e as alunas adolescentes na escola estão construindo os seus papéis sociais. Nesse processo, as suas relações com a “plateia” são fundamentais na sua organização subjetiva. Se a escola é um lugar de trocas, de experimentações, de vivências e de afirmações de subjetividades, isso fica mais relevante para quem não se adapta aos padrões estabelecidos e, principalmente, para aqueles que ainda não definiram que padrão seguir, qual papel assumir. Ainda em conformidade com Goffman (2011, p. 24),

quando um indivíduo ou ator desempenha o mesmo movimento para o mesmo público em diferentes ocasiões há probabilidade de surgir um relacionamento social. Definindo papel social como a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, podemos dizer que um papel social envolverá um ou mais movimentos, e que cada um desses pode ser representado pelo ator numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas.

Essa normalização acaba ocorrendo de forma sutil no cotidiano escolar por construção de fronteiras, limitando a livre expressão dos sujeitos, delimitando o que cada estudante pode e deve fazer com o seu corpo. Mas não podemos esquecer de que a escola também é o lugar da subversão dos papéis, da reinvenção dos sujeitos, fazendo com que cada estudante saia de casa reproduzindo papéis sociais mais formatados, e que ao longo do tempo, passem a vislumbrar outras possibilidades. Ao sair da dominação familiar e

entrar no universo da pluralidade de ideias, de papéis e de possibilidades, muitos alunos e alunas entram em conflito entre sair do papel pré-estabelecido ou assumir uma nova subjetividade, gerando conflito interno ou com familiares, docentes e/ou colegas. A escola é um lugar de percepções, escolhas e definições dos papéis, mesmo que sejam de papéis que vão entrar em conflito com a plateia. Os papéis, portanto, não são fixos ou imutáveis, eles são construídos no embate com o mundo social.

Nas próximas seções, serão analisadas algumas cenas do filme em diálogo com referências teóricas como Guacira Louro (2010, 2013, 2016 e 2017), Richard Miskolci (2015), Tomaz Silva (2013 e 2014), Robert Connel e James Messerschmidt (2013), Pierre Bourdieu (2010), Vera Candau (2013), entre outras autoras e autores de modo a problematizar questões ligadas aos processos de construção/normalização/transgressão de modelos hegemônicos de masculinidades nos espaços educacionais de modo a estimular enfrentamentos às agressões físicas e simbólicas de corpos desviantes que ousam atravessar as fronteiras determinadas socialmente ao nascimento e ao apagamento dessas subjetividades transgressoras.

Masculinidades adolescentes e a hegemonia em crise

Bem no início do filme, Mano está simulando tocar uma música, um rock, de frente para um quadro com uma grande plateia, sentindo-se como um cantor de sucesso, podendo imaginar que, nessa condição, seria popular na escola e teria todas as atenções voltadas para si. Jovens, durante o período da adolescência, buscam se integrar em um determinado grupo social e, para isso, procuram agir na maior parte do tempo como as outras pessoas do grupo, seguindo suas rotinas culturalmente estabelecidas a fim de que sejam integrados e socializados coletivamente (José Rodrigues, 2006). Ao mesmo tempo, há uma constante vigilância, principalmente na escola, passando por um controle social para que não fujam ao “padrão” subjetivo determinado socialmente. Além disso, sentem necessidade de se destacar, de terem sucesso em suas ações que, muitas vezes, tornam-se o grande dilema durante o processo de construção subjetiva no ambiente escolar.

Outro conflito que adolescentes enfrentam nesse período é a primeira relação sexual, que o filme também traz nos primeiros minutos quando Mano e os amigos saem em grupo para encontrar com garotas de programa³. Com base nos estudos de Pierre Bourdieu (2010), essas ações podem ser classificadas como provas de virilidade que o

³ Cena em 00:02:36.

jovem precisa ser testado e validado por outros homens para que se alcance o status de “verdadeiros machos”. Mano encontra com uma garota de programa e esconde que seria a sua primeira relação sexual⁴. Naquele momento, Mano fica nervoso, sem reação e começa a pensar se realmente a sua primeira vez deveria ser daquela forma. Ele acaba desistindo pelo fato de não ter nenhum sentimento por ela. Mas agir dessa forma pode ser um problema diante dos seus amigos.

Em conformidade com Bourdieu (2010), dos meninos é esperada uma compartimentação da sexualidade, sendo entendida como um ato agressivo, principalmente, físico, valorizando a conquista, tendo como objetivo a penetração e o orgasmo. Já para as mulheres, é esperado que sejam

socialmente preparadas para viver a sexualidade como uma experiência íntima e fortemente carregada de afetividade, que não inclui necessariamente a penetração, mas que pode incluir um amplo leque de atividades (falar, tocar, acariciar, abraçar etc.) (Bourdieu, 2010, p. 30).

Essa expectativa de comportamento sexual de Mano se encaixa no que Robertt Connell e James Messerschmidt (2013) denominam como traços da masculinidade hegemônica, que apresentam práticas de várias hierarquias de gênero, de raça e de classe social em relação à ideia de uma pretensa hegemonia masculina, que não seria única, mas sim normativa. Esse modelo de masculinidade incorpora a forma mais valorizada de ser um homem, exigindo que todos os outros se posicionem em relação a ele, além de legitimar ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens.

Diante disso, a garota que acompanha Mano, na cena citada, percebe e compreende a situação dele. Ele precisa representar o papel da masculinidade hegemônica para continuar a fazer parte daquele grupo de adolescentes, isso implica colocar a mulher em lugar de subordinação e o homem em lugar de superioridade, mas percebe que ele não sustenta esse papel de opressor. Solidária com essa necessidade de ele ter que provar para os outros meninos que é um homem de verdade, ela toma a iniciativa e finge gemidos e orgasmo para que Mano não demonstre fraqueza em sua imagem máscula para os outros garotos. No que diz respeito a essa questão da “simulação do orgasmo”, Bourdieu (2010) diz que é uma confirmação da virilidade e de gozo garantido, sendo uma forma suprema de submissão da mulher, correspondendo à comprovação do poder que os homens

⁴ Cena em 00:03:37.

exercem de fazer com que a interação entre os sexos ocorra de acordo com a percepção masculina.

Nesse processo de construção social de Mano, ele ainda não tem a percepção de como é vivenciar uma subjetividade que foge da norma e ainda não desenvolveu o seu olhar de empatia na relação com o outro, ou seja, a outra subjetividade, diferente da sua própria. Por isso, ele fez um desenho ofensivo da Bruna⁵, colocando-a vestida com um terno, com sapatos enormes e com os dizeres: “BRUNA SAPATA. VAI ENCARAR?”. Mano reproduz comportamentos discriminatórios com as pessoas que são diferentes dele pelo fato delas fugirem dos “padrões” esperados.

Para Louro (2010), a escola acaba ocultando ou negando as discussões que envolvem relações afetivas que fogem dos modelos heteronormativos, pois não problematizar essa questão pode expressar a eliminação desse “problema” ou evitar que alunos e alunas considerados “normais” conheçam e possam desejar essas pessoas. Em vista disso,

a ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/a homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 2010, p. 68, grifos da autora).

Bruna, ao ver o desenho fixado no mural localizado no pátio, com todas as outras pessoas rindo dela⁶, vai correndo questionar Mano partindo do seguinte argumento: “O problema é comigo? Do jeito que eu me visto? Ou por que as meninas me acham mais interessante que você?”. A partir desse evento, Bruna se isola e é isolada por toda a escola.

Richard Miskolci (2015) chama nossa atenção para um olhar não normalizador sobre o mundo. Como exemplo, poderíamos aprender a olhar os nossos próprios fantasmas pelos da Bruna, a personagem do filme, que termina acuada e esquecida em um canto, como um corpo estranho, motivo de deboche na escola, de piadas e de zombarias; e, que fora da escola, pode sofrer empurrões, xingamentos e outras violências físicas e simbólicas. Diante dessa situação, Miskolci (2015, p. 65) faz o seguinte questionamento:

⁵ Cena em 00:11:06.

⁶ Cena em 00:18:16.

Por que ele ou ela está ali neste local do incômodo, do que precisa ser exorcizado pela indiferença ou pela estigmatização, senão porque a sociedade teme algo nele/a? Isso exige exorcizar não esse corpo estranho na sala de aula, mas o medo que constrói a gramática educativa atual, ainda voltada para guardar esqueletos no armário.

Para Mano, Bruna está na condição de “outro”, porque ele parte de uma visão etnocêntrica que coloca todas aquelas pessoas que são diferentes da maneira dele de se situar no mundo por sua classe social, identidade de gênero, raça, religião, valores, tradições, entre outros marcadores sociais de diferença estigmatizados como inferiores, errados e anormais. Ao mesmo tempo, ele inclui como “nós” todas as pessoas e grupos sociais com os quais têm referenciais em comum, como hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam e reforçam as que ele traz.

À vista disso, Mano vê a Valéria, a menina por quem ele está interessado, fumando um cigarro. Para ser aceito e incorporado no meio social dela, a fim de ser percebido como “nós” por ela, Mano compra um cigarro⁷ para chamar a atenção dela, mesmo dizendo depois que fumar é horrível. Em outra ocasião, em uma festa com os amigos⁸, Mano encontra Valéria, mas está sem coragem para conversar com a menina. Incentivado pelos amigos, ele, encabulado, vai até a Valéria, confunde-se no que ia dizer e acaba sendo beijado por ela. Em seguida, Mano a convida para ir para outro ambiente conversar, mas ela prefere ficar sozinha⁹. Os amigos de Mano, observando de longe, riem dele por seu modo de agir, tratando-a com respeito e demonstrando afeto. Um dos meninos do grupo, Deco, diz que não era para ele ter dado muita atenção para a Valéria¹⁰: “Tem que tratar elas que nem vagabunda mesmo. Elas gostam, Mano! Eu tô falando, porra! Eu peguei a Valéria lá na festa do Girafa, velho! Não fiquei de papinho com ela. Você viu! Eu deixei ela lá sozinha. Porque senão ela ia me deixar sozinho”.

Em outro dia, a fim de ratificar a sua masculinidade, Deco mostra para Mano um arquivo no computador com todas as fotos das meninas que ele já beijou, transou e das que ele foi o primeiro parceiro sexual¹¹. Exibe essas imagens como se fosse um troféu, por isso, sente-se como superior.

⁷ Cena em 00:19:31.

⁸ Cena em 00:23:22.

⁹ Cena em 00:24:57.

¹⁰ Cena em 00:25:36.

¹¹ Cena em 01:14:09.

A partir das reflexões de Bourdieu (2010), é possível perceber que essas práticas ocorrem em meio à necessidade de manter em toda e qualquer circunstância a virilidade, reiterando, assim, a condição masculina hegemônica. Como ocorreu na cena em que Mano e amigos à mesa¹² conversavam a respeito de namoro, garotas e outros assuntos do universo masculino. Mano recebeu um convite dos amigos para sair à procura de encontros com meninas. Sem dar atenção para o convite dos amigos, ele acaba ficando quieto e pensativo; não quer falar acerca desses assuntos considerados masculinos. Essa postura é vista com estranhamento por seus amigos que logo perguntam se ele está travado ou se é gay.

Isso acontece pelo fato de Mano fugir do que é esperado para os homens. Como aponta Bourdieu (2010) a respeito das relações amorosas, que na maior parte das vezes são pensadas pelos homens com uma lógica da conquista. Em momentos de conversas entre homens, por exemplo, eles se reúnem reservando bastante espaço para conversarem e contarem vantagens sobre suas conquistas de mulheres como forma de afirmação da masculinidade.

Mano começa a enxergar mais de perto o que é ser classificado como o “outro” no processo de produção dos grupos sociais considerados como “nós” e os “outros” a partir das diferenças. Isso ocorre quando alguém divulga uma foto íntima de Valéria¹³, sendo excluída e isolada na escola. Mano é o único que vai consolá-la, inclusive, vai até a sua casa para convidá-la a integrar a chapa que concorrerá ao grêmio da escola¹⁴ em busca de promover diálogos em relação aos conflitos culturais que levam à discriminação no que tange à diferença. Valéria recusa o convite e pergunta se ele foi lá só por causa da chapa. Mano diz que queria saber como ela estava; em seguida, pega o seu violão e tenta tocar uma música, sem ter muito sucesso. Valéria pergunta se ele realmente gosta dela. Eles sorriem, e nesse clima de romance, Mano tem sua primeira relação sexual. Vai embora com um belo sorriso no rosto, questionando-se se estava sonhando.

¹² Cena em 00:20:16.

¹³ Cena em 00:39:23.

¹⁴ Cena em 00:44:51.

Escola, diferença e normalização das masculinidades

A sensação de Mano de estar sonhando dura pouco, pois a escola, como o próprio personagem relata, passa a ser o endereço do inferno. Isso ocorre quando as informações da vida privada de sua família começam a circular na escola, principalmente, sobre os detalhes da separação de sua mãe e seu pai (Horácio). Mano tratava o motivo da separação como um segredo, a partir do momento que foi revelado, Mano começou a vivenciar as implicações de todo esse processo de fuga aos padrões sociais.

Horácio convida Mano e Pedro para um jantar em seu novo lar¹⁵. O pai prepara uma macarronada com o molho que os filhos gostam a fim de deixá-los mais receptivos, visto que pretende lhes explicar o motivo pelo qual saiu de casa. Aproveitando o jantar e o encontro afetivo propiciado pela macarronada ao redor da mesa, Horácio inicia uma conversa com os filhos, mas Pedro logo o questiona sobre quem seria essa mulher que o fez sair de casa. Horácio fica em silêncio e pensativo. Tenta desconversar, já que percebe que o que ele tem para falar mudaria o gosto do molho preparado com tanto carinho. Ele comenta de como está sendo bom ter os filhos em sua casa nova para conversar e revê-los, buscando manter um clima amistoso. Continua dizendo que a vida que teve com a esposa foi maravilhosa, fantástica e cheia de amor. Pedro o interrompe e diz o seguinte: “Você sabe o que é mais ridículo? Que você trocou a nossa família por uma mulherzinha, por uma paixão!”. O pai diz que não é bem assim, tentando fazer com que os filhos entendessem a sua situação. Dessa vez, é Mano quem o interpela pedindo para que ele fale logo quem é essa pessoa. O pai toma coragem e fala para os filhos: “É aquele meu orientando da faculdade, o Gustavo!”. Mano arregala os olhos e Pedro pergunta: “O que tem o Gustavo? Peraí, você tá namorando um cara?”. O pai confirma. Sem acreditar no que está acontecendo. Pedro não aceita, xinga e diz: “O meu pai é viado?”. Horácio pede respeito. Eles discutem e os filhos vão embora, deixando o seu jantar de lado, sem respeitar e entender a vida de seu pai.

Ao decidir se separar da esposa e assumir uma relação homoafetiva com Gustavo, Horácio passa a ser considerado um transgressor das fronteiras de gênero, sendo considerado como um infrator que deve sofrer penalidades. Isso se dá pelo fato de que

não há lugar para aqueles homens e mulheres que, de algum modo, perturbam a ordem ou dela escapam. Os custos cobrados desses sujeitos são altos. São-lhes impostos custos morais, políticos, materiais, sociais, econômicos, mesmo que, hoje, a desobediência a essa ordem e o desvio dela sejam mais visíveis e

¹⁵ Cena em 00:13:17.

até mesmo mais “suportados” do que em outros momentos (Louro, 2016, p. 90-91, grifo da autora).

Os filhos não compreendem e negam o relacionamento do pai com Gustavo, o que fica evidenciado quando Mano, conversando com a sua mãe¹⁶ a respeito do fato de o pai querer vê-lo, diz com ironia: “A melhor coisa que podia acontecer para o nosso futuro, sem dúvida, era ter um pai boiola”. A mãe o repreende, questionando o que ele entende da vida. Em resposta, Mano tem o pensamento subsequente: “Em vez de separar, minha mãe não podia ter ficado viúva? Se é pra rolar tragédia, não podia ser uma tragédia normal?”.

Como uma forma de desabafo, Mano conta para a sua amiga Carol sobre a situação do pai¹⁷, ela diz para Mano que o seu pai Horácio é muito corajoso. Diante dessa resposta, Mano pensa: “O pai dos outros ser viado, juro por tudo que é mais sagrado, que não vejo o menor problema, mas o meu pai? Tem tanto pai por aí, caramba! Isso é que nem ganhar na loteria, só que ao contrário”.

O problema colocado no filme é que Horácio, o pai do Mano, deixou de seguir essa sequência que a diretora da obra associa a um conjunto de transtornos na vida de sua família. O fato de não seguir essa sequência instituída como norma, faz as pessoas serem consideradas como “anormais”, diferentes e desviantes, como atravessadores ilegais de territórios que escaparam do lugar em que deveriam permanecer. O papel central que Horácio ocupava (homem, branco, heterossexual, cisgênero, pai, de classe média, provedor, chefe da família, professor universitário, entre outros marcadores sociais da diferença) deixa de existir e perde o seu capital simbólico. Ao assumir um papel social que não é homogêneo e monolítico, Horácio entra na categoria dos “anormais”, dos “excêntricos”, dos marginalizados pela moralidade dominante que não aceita excentricidades ou comportamentos fora dos padrões estabelecidos, fazendo com que Mano também seja classificado nessa mesma categoria. Com suporte em Louro (2013, p. 46),

a posição central é considerada a posição não problemática; todas as outras posições de sujeito estão de algum modo ligadas – e subordinadas – a ela. Tudo ganha sentido no interior dessa lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. Ao conceito de centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar

¹⁶ Cena em 00:27:29.

¹⁷ Cena em 00:32:07.

recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade. [...] A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável.

Conforme Connell e Messerschmidt (2013), a reação que Mano demonstra pode ser interpretada pelo fato de existir um processo social que direciona as pessoas a permanecerem nos limites de gênero. Limites esses que são designados ao nascer, sofrendo uma vigília permanente para que todos sejam submetidos a uma cultura em que não ocorra um atravessamento de fronteiras. Tudo isso é exercido diariamente pelas instâncias sociais difusas, cujas origens e localização nos escapam como líquido pelos dedos, há uma rota programada para que essa viagem implique em reiteração constante. Nesse sentido, mensagens as mais diversas se espalham pela sociedade, capilarizando-se cotidianamente, já que as normas regulatórias de gênero e de sexualidade acabam sendo exercidas de forma anônima e onipresente, sendo quase impossível a sua identificação.

No que diz respeito aos processos de ensino e à escola, em particular, por muito tempo, foram usados como um mecanismo de socialização que adota uma abordagem de normalizar as diferenças, apagando-as e fazendo com que o corpo discente se enquadre nos modelos sociais que interessavam aos interesses políticos, econômicos e culturais dominantes. Em um sentido oposto, Miskolci (2015, p. 55) defende que uma educação não normalizadora seja

[...] uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos.

O ambiente escolar em que Mano e o seu irmão Pedro estão inseridos, conforme aponta Tomaz Silva (2013), pode ser compreendido em sua gênese como dispositivos de governo e de regulação moral dos indivíduos e das populações, às quais as funções cognitivas e instrucionais se encontram subordinadas. Por causa desse ambiente adverso à diferença, Mano e Pedro¹⁸ sentem medo de que alguém na escola fique sabendo sobre a relação do pai deles com Gustavo. Pedro diz que vai seguir sua vida sem o pai¹⁹. Mano

¹⁸ Cena em 00:17:34.

¹⁹ Cena em 00:16:18.

diz por telefone ao pai que não quer vê-lo e não quer que ele vá buscá-lo na escola²⁰. Entretanto, seu pai Horácio acaba indo até a escola para buscá-lo²¹, sendo rejeitado por Mano. O pai pergunta se ele quer que ele abandone a função de pai, sendo contra-argumentado por Mano com o seguinte questionamento: a homossexualidade é uma característica atribuída a um pai?!. Horácio não reconhece essa atitude do filho. Mano argui o pai e diz que a sua escola é o endereço do inferno.

Assim como ocorre na sociedade, Mano prefere fazer um apagamento de seu próprio pai, isso porque estar no lugar de ser o “outro” representa o oposto do planejado, do normal e do esperado, acaba sendo a diferença que incomoda e aterroriza os mecanismos que regulam os padrões sociais e que promovem uma homogeneização cultural (Mário Nunes, 2016).

Devido a isso, um grupo de garotos da escola que presencia esse diálogo de Mano com o pai²² espera Horácio ir embora. Em seguida, esses mesmos meninos se aproximam de Mano e falam que têm nojo dele, cospem em seu rosto e o agridem, enquanto todos os outros estudantes assistem e até incentivam a violência e a agressão. Mano é caracterizado por qualquer coisa que seja radicalmente diferente do grupo de garotos por ter um pai que foge à norma e do modelo de masculinidade hegemônico (Connell; Messerschmidt, 2013), pelo fato de estar se relacionando com uma pessoa do mesmo sexo. Essa diferença passa a constituir uma ameaça real à própria existência, do padrão, da norma e do próprio grupo (Nunes, 2016).

Diante dessa situação, Horácio, conversando com a ex-esposa, Camila, sobre a situação de Mano e como a escola lida com as diferenças²³, diz o seguinte: “a escola é reaçã, bitolada. O que tá acontecendo com o Mano é muito sério e a escola não faz nada!”. Ao não problematizar e levar essas discussões para a sala de aula,

[...] o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas “normais”, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam do controle, marca-os como estranhos, “anormais”, indesejáveis (Miskolci, 2015, p. 18-19, grifos do autor).

²⁰ Cena em 00:18:16.

²¹ Cena em 01:07:03.

²² Cena em 01:07:31.

²³ Cena em 01:13:12.

A partir disso, surge entre os estudantes o assunto das chapas que disputam a eleição do grêmio da escola²⁴. Mano fala com seus amigos acerca das propostas concorrentes dizendo que toda a escola é intolerante e não respeita as diferenças, dado que estão acontecendo casos de discriminação, de falta de respeito e de perseguição às pessoas que fogem dos padrões sociais e ninguém faz nada contra tudo isso; o questionamento se estende também às posturas das outras chapas que não problematizam esses aspectos.

Mano ao observar a discussão entre as duas chapas que estavam concorrendo às eleições para o grêmio estudantil, fica incomodado que uma das chapas, que tinha como nome “chapa grana”, jogava dinheiro na outra. Mano decidiu intervir dizendo que aquilo era ridículo. Nesse contexto, uma das meninas responde dessa maneira: “E ter pai viado? Não é ridículo? Se jogar dinheiro nos outros é ridículo, ter pai viado é o quê?”²⁵.

Mano fica desorientado e sai correndo sem direção para fugir daquela situação angustiante, e vê um grupo de pessoas olhando o mural da escola e rindo. Quando Mano chega perto do mural, vê um desenho, parecido com o que fizera da Bruna, só que agora, ele é a vítima. O desenho mostrava dois animais, dois veados: um adulto e outro filhote (como o personagem do desenho animado Bambi que, muitas vezes, é usado de forma pejorativa, tanto no que tange a questões de gênero quanto de sexualidade, associando-o a corpos masculinos não hegemônicos considerados efeminados), acompanhados da inscrição: “FELIZ DIA DOS PAIS”.

Em seguida, uma personagem com o papel de blogueira, chamada de Dri Novaes, faz um vídeo sobre a situação do Mano²⁶ e publica em redes sociais que termina o vídeo com as seguintes perguntas: “Filho de viado, viadinho é? Você acha que têm dois Bambis na escola?”. O filme mostra o impacto que as redes sociais têm na disseminação de informações verdadeiras e/ou falsas e o quanto essas informações podem causar adoecimentos e sofrimentos, como no caso da Valéria (na divulgação de fotos íntimas) e no do Mano (sobre a vida de seus familiares).

Mano e Valéria sofrem discriminações e exclusões na escola. E essa perseguição não para. Mano encontra na porta do banheiro um desenho de sua família o associando à imagem de um veado, o pai como uma travesti (não como afirmação de uma identidade de gênero, mas com uma forma pejorativa), o irmão na condição preconceituosa de

²⁴ Cena em 00:41:07.

²⁵ Cena em 01:02:04.

²⁶ Cena em 01:03:08.

usuário de substâncias e a mãe como alguém bastante passiva (como uma mulher submissa)²⁷.

A escola é para Mano um verdadeiro tormento, o que fica evidente em um diálogo de Mano com o pai²⁸, quando ele diz: “Você quer saber o endereço do inferno? O inferno é aqui!”. A escola passa a ser esse suplício para o Mano, depois que sua mãe desabafou com outra mãe em uma reunião na escola, contando que o seu casamento tinha acabado pelo fato de o seu marido estar em relacionamento com uma pessoa do mesmo sexo. Esse segredo, que Mano tanto temia ser divulgado, passou a ser o gatilho para que Mano passasse a ser visto com um atravessador ilegal da fronteira do modelo de masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013).

Para Miskolci (2015), a escola, historicamente, atua como um espaço de normalização, já que esse é um lugar onde descobrimos que estamos acima do peso ou magros além do esperado, feios, baixos, gagos, negros, efeminados, entre outros padrões coletivos. Como demandas imperativas a nos dizer como deveríamos ser, surgem, inclusive, de forma violenta. Deste modo, almejando fazer emergir discussões sobre essas questões, Mano e seu grupo anunciam uma chapa para concorrer à eleição para o grêmio escolar, incluindo propostas de respeito às diferenças e de diálogo com os diferentes²⁹.

Toda essa situação não é uma condição exclusiva de Mano. É lugar-comum em que centenas e milhares de garotos e garotas, como também de pessoas adultas, que de alguma forma estão afastadas das normas regulatórias da sociedade, pois

a sequência, que acaba por ser legitimada e naturalizada, implica que quem é designado como macho ao nascer deve, necessariamente, se constituir num sujeito masculino e de demonstrar, conseqüentemente, desejo por alguém de sexo/gênero oposto do seu. O fato é que o pai de Mano descumpriu essa norma. Assumiu o afeto e o desejo por uma pessoa do seu próprio sexo. Tornou-se, assim, um sujeito marcado, e sua “infâmia” parece ter o efeito de arrastar junto o garoto (Louro, 2017, p. 66, grifo da autora).

Para a autora, a escola é um dos lugares mais cruéis para se viver formas não hegemônicas de classe, raça, gênero e sexualidade, entre outros marcadores sociais de diferenças, já que as discriminações, o repúdio e os deboches vêm de formas disfarçadas por piadas nos intervalos, nas paredes do banheiro e nas brincadeiras intra e extraclasses.

²⁷ Cena em 01:04:58.

²⁸ Cena em 01:07:03.

²⁹ Cena em 01:09:08.

Essas marcas nem sempre são fáceis de serem vistas como a violência física, por exemplo, mas podem ser persistentes e duradouras: “as violências do cotidiano, por vezes miúdas e consentidas, se diluem, se disfarçam e se propagam exponencialmente” (Louro, 2017, p. 67).

Assim sendo, Mano sente as implicações de fugir à norma e aos “padrões” sociais, já que agora ele faz parte do grupo que é considerado como o “outro”, estando do lado oposto da fronteira, que é considerado como os lugares dos maus, falsos, bárbaros, ignorantes. Neste momento, encontra-se afastado das pessoas que binariamente consideram como “nós”, os bons, cultos, os defensores da liberdade e da paz e que consideram “eliminar, neutralizar, silenciar, dominar ou subjugar os ‘outros’” (Vera Candau, 2013, p. 29).

Em vista disso, todos na escola estão olhando para Mano com desprezo, rindo e zombando da sua situação, deixando-o isolado e ignorado por não fazer parte do grupo que é considerado como o “normal”. Por isso, Mano espera todo mundo ir embora para sair da escola sem que ninguém o veja³⁰. Nem mesmo Valéria, que havia sido acolhida por ele anteriormente, estende-lhe sua mão. Quando Mano a vê fumando³¹ em outro ambiente, aproxima-se, pede um cigarro e a convida para ir ao cinema; ela logo recusa o convite, dando a seguinte justificativa: “Foi super legal lá em casa e tudo mais, mas eu não quero nada sério, não quero namorar agora. E, mesmo que eu fosse querer, eu não ia namorar com você, Mano! Imagina que complicado pra mim, sabe? Explicar pros meus pais a situação do seu pai e todas essas coisas sobre o seu pai, entende? Você entende?”.

Ela vai embora e, imediatamente, Mano pega o cigarro, joga no chão e pisa em cima, como se estivesse colocando um ponto final nesse envolvimento com a Valéria e assumindo a sua própria subjetividade.

De onde menos esperava, vem o acolhimento que Mano tanto precisava. Bruna, a garota de quem Mano fez o desenho ofensivo no início do filme³² é quem vai acolhê-lo. Deste modo, Mano, Bruna e Júlio decidem organizar uma chapa para concorrer ao grêmio da escola, fazendo o anúncio da chapa “Mundo Livre” no pátio. Bruna fala aos alunos e às alunas da escola a respeito de situações diante das quais todos fingem que está tudo bem e sobre a necessidade de se discutir a falta de respeito em face dos conflitos culturais

³⁰ Cena em 01:05:04.

³¹ Cena em 01:16:54.

³² Cena em 01:09:08.

que ali se apresentam. Mano complementa com o argumento: “Essa escola aqui é um Big Brother do mal, cara! Tá todo mundo vigiando todo mundo. Tá todo mundo com medo de ser o zoadado da vez. Isso aqui é uma bolha sem ar, cara! A gente precisa estourar essa merda dessa bolha.”.

Esse grupo de estudantes dá os primeiros passos para promover um processo de explorar as possibilidades de perturbação, de transgressão e de subversão dos modelos normalizados subjetivos existentes, promovendo na escola uma educação que fundamentada por Silva (2014) visa a introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir a mesmice e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto e violento fisicamente e simbolicamente.

Considerações finais: desafios para pensar masculinidades no ensino

Em contextos de ensino, o filme traz o professor Artur, que ensina Física e estimula um pensamento crítico e questionador nas suas aulas, como quando ele discute sobre as incertezas³³ que podem ser relacionadas à vida e às construções subjetivas, falando sobre a importância de duvidar de tudo, do livro, dele e do mundo, não aceitando o conhecimento pronto e acabado. Com essa perspectiva, o professor de Física incentiva a atuação contra a falta de respeito às diferenças³⁴, motivando o grupo de estudantes a concorrer à chapa do grêmio para promover rupturas no ambiente escolar com o objetivo de que todas as pessoas sejam respeitadas.

Outro professor importante no processo de construção social de Mano foi Marcelo, que ensinava violão. Dando apoio para Mano e que acabou se tornando um grande amigo, estando presente nos momentos mais difíceis, aconselhando-o e conversando sobre sonhos, vida e relacionamentos³⁵. Marcelo sempre incentivava Mano a continuar firme no enfrentamento dos seus problemas³⁶. Em momentos tensos, Mano sempre procurava por Marcelo, até que um dia ele não estava mais presente. Marcelo tinha partido em busca do seu sonho³⁷, mas não se esqueceu dele, deixou uma carta para Mano, encorajando-o a fazer o mesmo: enfrentar os seus dilemas e buscar os seus sonhos.

³³ Cena em 00:28:34.

³⁴ Cena em 00:40:37.

³⁵ Cena em 00:42:21.

³⁶ Cena em 01:05:25.

³⁷ Cena em 01:17:51.

Marcelo encerra a sua carta dizendo que para acertar, primeiro é preciso saber o que se está fazendo de errado. Isso foi fundamental para que Mano começasse a refletir sobre suas atitudes, sobre o processo de construção de sua subjetividade, do respeito e do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sociedade.

À vista disso, Mano passa a identificar, valorizar e respeitar as diferenças, reconhecendo também os atravessamentos interseccionais (classe, raça, gênero e sexualidade) presentes nos processos de ensino. Ele passa a respeitar e apoiar a decisão do seu pai de viver um novo amor e, nesse processo, também se depara com o amor.

O filme termina com Mano, finalmente, tocando a sua guitarra e cantando um rock, mas, dessa vez, ele não está preocupado em ser famoso ou ter a atenção voltada para si; ele está relaxado, leve, divertindo-se e fazendo algo de que gosta e tem prazer, pois conseguiu depois de alguns percalços compreender que o igual e o diferente caminham lado a lado na vida em sociedade, estando em constante processo de construção e reconstrução.

É possível identificar com as análises e discussões realizadas por meio do filme que a construção social das masculinidades no espaço escolar ainda se realiza de modo simplificador e redutor, apoiada em papéis sociais que moldam comportamentos, vestimentas e formas de relação. Essa lógica reforça marcas da sociedade vigente e legitima assimetrias de gênero.

O filme *As Melhores Coisas do Mundo* (2010) permite problematizar como tais processos de normalização se manifestam no cotidiano adolescente, evidenciando as formas pelas quais a escola e a família atuam como instâncias de vigilância e regulação das masculinidades. Ao mesmo tempo, a narrativa cinematográfica expõe a dimensão dos conflitos e sofrimentos decorrentes das transgressões a essas normas, como no caso de Mano, que vivencia diretamente o impacto de ter um pai que foge ao modelo de masculinidade hegemônica.

Quando a escola não problematiza temas como corpo, sexualidade, raça, subjetividade e gênero, o ensino tende a reproduzir discriminações e hierarquizações como se fossem naturais. Assim, alunos e alunas são socializados a ocupar “lugares” previamente definidos, que de forma binária, meninos e meninas têm que aprender a se comportar, sentar, andar, falar e calar de modos distintos, em um processo de “fabricação” dos sujeitos que, embora sutil, é contínuo e estruturante. O filme evidencia o quanto esse processo produz exclusões, violências simbólicas, físicas e estigmatizações.

O corpo das pessoas que frequentam os espaços escolares acaba sendo tratado como objeto privilegiado de ensino e é frequentemente reduzido a práticas biológicas, quantificáveis e comparativas, que destacam determinados grupos em detrimento de outros, reforçando a separação entre meninos e meninas e naturalizando desigualdades. Diante disso, torna-se urgente construir alternativas pedagógicas que busquem a problematização desses temas em todos os momentos escolares, desconstruindo relações de dominação e rompendo barreiras que sustentam o preconceito. A análise fílmica aqui desenvolvida mostra que o cinema pode ser um recurso potente para suscitar reflexões críticas entre estudantes e docentes, permitindo que se problematizem as normas de gênero e se ressignifique o ambiente escolar.

Assim, ao aproximar ensino e cinema, vislumbro caminhos para práticas pedagógicas capazes de questionar modelos hegemônicos de masculinidade e promover um conjunto de ações coletivas e sistemáticas em direção à equidade de gênero, ao respeito às diferenças e à valorização das subjetividades.

Referências

- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, e153836, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153836.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- AS MELHORES COISAS DO MUNDO. Direção: Laís Bodanzky. Produção: Greg Brenman. Roteiro: Gilberto Dimneststein, Heloísa Prieto, Luiz Bolognesi. Fotografia: Mauro Pinheiro Jr. Música: Eduardo Bid. Brasil: Buriti Filmes, Casa Redonda, Gullane Filmes, Warner Bros, 2009. 1 bobina cinematográfica (107MIN), Color. son., color., 35mm. Disponível em: [Disponível em: https://www.cineclick.com.br/as-melhores-coisas-do-mundo](https://www.cineclick.com.br/as-melhores-coisas-do-mundo). Acesso em: 16 fev. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 9. ed. Tradução: Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.
- CASTRO, Jeimis Nogueira de. **Identidade e gênero em cenas do cinema: um estudo sobre o ensino de Educação Física e a construção dos corpos no contexto escolar**. 2019. Tese de Doutorado. (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://arca.fiocruz.br/handle/icict/39513>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, janeiro-abril, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n1/14.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GOFFMAN, Erving. **A representação do EU na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs. p. 223-244. 1984. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/10316>. Acesso em 30 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafrão**. Takes, cuts, close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. Tradução de Marilda Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2015.

NUNES, Mário Luís Ferrarri. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In.: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luís Ferrarri. (org.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-65.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 7. ed., ver. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.185-202.

Recebido em agosto de 2025.
Aprovado em outubro de 2025.