

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL: UMA
EXPERIMENTAÇÃO COM O DOCUMENTÁRIO “O SILÊNCIO
DOS HOMENS”**

**DECOLONIAL PEDAGOGICAL PRACTICE: AN
EXPERIMENTATION WITH THE DOCUMENTARY “O
SILÊNCIO DOS HOMENS”**



Cleidiane Lemes de Oliveira 
Escola Sandoval Soares de Azevedo

Bruno Francisco Melo Pereira 
Instituto Federal de Minas Gerais campus Betim

RESUMO

Neste artigo apresentamos o relato de uma experiência pedagógica realizada com estudantes do Ensino Médio Integrado em um campus da Rede Federal de Educação Tecnológica, no estado de Minas Gerais. Nosso objetivo central foi discutir ações machistas no ambiente escolar sob a lente da decolonialidade feminista. Para concretizar a abordagem, utilizou-se como estratégia metodológica, a projeção do documentário “O Silêncio dos Homens”, em colaboração com um projeto de extensão do campus. Inspirados nos círculos de cultura freirianos, organizamos rodas de conversa após a exibição do documentário, proporcionando um espaço horizontal de discussão entre estudantes e docentes. Os dados construídos a partir destes encontros foram analisados em uma perspectiva decolonial, donde concluímos a necessidade de exercitar a escuta atenta das necessidades dos estudantes para a proposição e realização de práticas pedagógicas e o interesse dos estudantes pela construção de novas masculinidades que problematizem a masculinidade branca patriarcal.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação decolonial. Feminismo negro. Feminismo decolonial. Novas masculinidades.

ABSTRACT

In this article we present the report of a pedagogical experience carried out with students of Integrated High School in a campus of the Federal Network of Technological Education, at the state of Minas Gerais. Our main objective was to

discuss sexist actions in the school environment under the lens of feminist decoloniality. To implement the approach, the projection of the documentary “O Silêncio dos Homens” (Men’s Silence) was used as a methodological strategy, in collaboration with a campus extension project. Inspired by Freire’s culture circles, we organized conversation circles after the documentary was shown, providing a horizontal space for discussion between students and teachers. The data constructed from these meetings were analyzed from a decolonial perspective, from which we concluded the need to exercise attentive listening to the students’ needs for the proposition and implementation of pedagogical practices and the students’ interest in the construction of new masculinities that problematize white masculinity patriarchal.

Introdução

Este artigo é um relato de experiência pedagógica desenvolvido por dois(duas) professores(as) do Instituto Federal de Minas Gerais, campus Betim, a partir da exibição do documentário *O Silêncio dos Homens*, que ocorreu em parceria com o projeto de extensão do campus intitulado Cineclube Cidadão e que objetivou discutir ações machistas no ambiente escolar sob a lente da decolonialidade feminista.

A questão inicial que nos levou a desenvolver experiência relaciona-se com os relatos sucessivos de misoginia e machismo entre os estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado daquela instituição. Os relacionamentos entre os(as) estudantes e destes com os(as) docentes nos diversos espaços e tempos escolares foram impactados por discursos e ações machistas, que levaram os(as) professores(as) a questionar quais os motivos que levam estas turmas recém ingressas ao instituto a ter este tipo de comportamento.

Percebidas as demandas dos(as) estudantes em falar sobre as questões emocionais que envolvem os homens e os tensionamentos que a masculinidade branca colonial coloca a essa questão, optamos por fazer a exibição do documentário e quatro rodas de conversa – ao final de cada exibição – para dialogar sobre as questões que atravessaram os(as) estudantes durante a sessão.

A opção pela realização das rodas de conversa como metodologia baseia-se nas discussões promovidas por Paulo Freire (1999, 2014) em que o autor aponta que aqueles que estão envolvidos em processos educativos são, eles mesmos, portadores de conhecimentos. Os círculos de cultura, preconizados por Freire (1983), são uma forma de realizar a extensão universitária e de acolher os conhecimentos daqueles afetados por ela. Mais que isso, permitem aos que a partir dele se organizam traçar

estratégias para alterar as condições a que estão submetidos. Como o próprio Freire apontou, “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” (FREIRE, 1980, p. 28). Pesquisadores outros defendem o termo “Círculo Epistemológico” (ROMÃO *et al*, 2006, GOMES, 2014), contudo mantemos aqui o termo original, por compreender que não é necessário alterar o sentido das ideias originais do autor.

Nestes círculos, a horizontalidade das experiências aliada à possibilidade de falar e ser ouvido, além da percepção das incompletudes de todos(as) que dialogam, levaram os(as) educandos(as) a se tornar investigadores de suas próprias vidas e culturas, refletidas nas ações realizadas diante dos colegas. Como a raiz latina da palavra – *circus* – aponta, este tempo/espço/metodologia também permite a circulação do conhecimento, não somente sua transferência linear daqueles que conhecem para outros que não têm conhecimento.

Para realizar a prática, fizemos leituras sobre decolonialidade, feminismo decolonial (LUGONES, 2014) e feminismo negro (HOOKS, 2019, 2022). Essas leituras foram fundamentais para podermos fazer das rodas de conversa não só um momento de acolhimento das questões trazidas pelos(as) estudantes, mas também de historicizar questões que, para eles(as), poderia tratar-se apenas de questões subjetivas.

Iniciamos nosso relato apresentando ao(à) leitor(a) os aspectos da teoria (de)colonial, em seguida apresentamos um pouco do lócus da prática pedagógica – o IFMG campus Betim – e, por fim, apresentamos algumas das discussões que realizamos com os(as) estudantes entrelaçando-as com as questões teóricas apresentadas.

1. Colonialidade e decolonialidade: conceitos iniciais

A decolonialidade nasce como um referencial teórico/prático da inconformidade dos sujeitos da América Latina denunciando a exploração, a racialização colonial e seus processos de colonialidade moderna capitalista. Distante da uniformidade e da pretensa totalidade teórico-discursiva europeia, a decolonialidade pretende-se pluriversal, no sentido de lançar luz às vozes que, reiteradamente, sofreram tentativas de silenciamento físico e epistemológico.

É sob o Coletivo Modernidade/Colonialidade que se abrigarão diferentes teóricos e teóricas latinos(as) decoloniais que lançarão luz às mais variadas dimensões do processo de colonização. Dentre eles(elas) destaca-se Aníbal Quijano. É a partir de suas análises que compreendemos o processo de racialização perpetrado pela Europa. Em síntese, Quijano (2005) nos diz que todas as complexas formas de organização cultural, epistemológica e político-social são reduzidas pelo europeu colonizador a duas raças: índios e negros. A questão racial não é, definitivamente, uma questão acessória, mas estrutural da organização hierarquizada da sociedade.

Essa racialização é organizadora do capitalismo, pois vai impor a essas duas raças funções de subalternidade no desenvolvimento do sistema mundo moderno colonial. Assim, os corpos não brancos que compõem essas raças representariam uma diferença de graus de humanidade que seria medido a partir de uma “verificação” da quantidade de melanina presente na pele dos indivíduos.

Além disso, ao racializar esses grupos, os teóricos europeus buscaram conferir uma identidade global a eles que se baseava em elementos anedóticos e fixos que atendem diretamente aos interesses universalistas dos Estados modernos liberais/neoliberais. Parecendo investir-se do poder divino conferido ao homem pelo Deus cristão na narrativa mítica do Gênesis, o homem europeu saiu nomeando como quis tudo o que encontrava nas Américas, negando reiteradamente a alteridade dos sujeitos que aqui viviam.

A questão que se sucede a esse processo é a permanência do padrão de poder colonial que continua a dominar mesmo que tenha ocorrido o processo de independência desses territórios; a isso Quijano (2005) denominará de “colonialidade”. A colonialidade é gestada dentro do colonialismo, mas foi, sem dúvida, e ainda é, imposta na intersubjetividade dos grupos colonizados de maneira enraizada e prolongada.

Nesse sentido, o que percebemos é uma busca do sujeito europeu por colocar-se como único, sujeito universal, neutro e objetivo. Ao racializar o outro, o sujeito europeu não precisa ser racializado, pois, justamente, fala desse lugar de totalidade discursiva. A partir disso, a colonialidade é mantenedora dos códigos morais, culturais e político-econômicos do capitalismo europeu. Entronar-se-á o homem, branco, burguês, cristão, heterossexual como padrão de poder e a ele serão dadas as prerrogativas para acusar de ideológico ou de “particularidades” todos os discursos,

sujeitos e insurgências que se levantarem contra o moderno mundo capitalista patriarcal.

Quijano (2005) especificará esse fenômeno como colonialidade do poder, que nada mais é que a imposição de um padrão aos grupos subalternizados, seja em função de sua raça, seu gênero, ou quaisquer outras hierarquias importadas e impostas pelo padrão eurocentrado tentando criar uma cosmovisão hegemônica e dominadora.

Em que pese os(as) teóricos(as) decoloniais poderem centrar-se num objeto de problematização, é comum a esses(as) teóricos(as) a não fragmentação das opressões. Nesse sentido, se optamos por pensar gênero e feminismo decolonial, não podemos nos esquecer que dentro do gênero há as dimensões de classe e raça que interseccionam com a temática – não de maneira sobreposta, mas amalgamada. Falar de sexismo e patriarcado requer remontarmos à organização do capitalismo no sistema mundo moderno. Lado outro, a quem serviria uma comunidade de oprimidos completamente fragmentada? A máxima “dividir para conquistar”, que remonta a períodos anteriores à era cristã, demonstra-nos que falar de feminismo decolonial retirando dos homens não brancos e das mulheres não brancas a solidariedade de raça e classe e enfocando as desigualdades de gênero apenas fortalecerá a “sociedade patriarcal capitalista supremacista branca imperialista” (HOOKS, 2022).

Seguindo os passos de Lugones (2014), diríamos que o feminismo decolonial preocupa-se em evidenciar que, para além da uniformização das identidades racializadas, há também uma homogeneização e universalização das dimensões de gênero e sexualidade, fixando sentidos únicos ao que seja a categoria de mulher. Assim, o feminismo hegemônico, liberal, branco, ocidental, heterocentrado, utilizando-se da retórica discursiva de homogeneização, busca fixar sentidos universais a categorias de mulheres que, no contexto patriarcal europeu, omite a existência de mulheres não brancas e compreende-a como uma dicotomia na relação homem/mulher.

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. (LUGONES, 2014, p. 937).

Assim, o feminismo decolonial busca romper com um ponto de partida universal comum a todas as mulheres e comum para o feminismo branco, além de deixar com as mulheres negras das mais variadas localidades, chicanas, asiáticas, afro-brasileiras e sexualidades dissidentes – como lésbicas e transexuais – a responsabilidade de dizer sobre si a partir do lugar que encontram na geopolítica do conhecimento. Todavia, ainda segundo Lugones (2014), não se resiste à colonialidade imposta aos corpos femininos de maneira individual, mas a partir de uma forma de viver no mundo que é compartilhada e que torna possível o fazer; uma vez que alguém faz com mais alguém e não isolada e individualistamente.

Lugones (2014), nesse sentido, apropria-se do sentido do conceito de colonialidade de Quijano para construir o conceito de colonialidade de gênero que, para ela, seria uma relação teórico-prática na qual se problematiza a opressão de gênero racializada, colonial, capitalista e heterossexual e se propõe uma transformação do social. Assim, a colonialidade do gênero aponta para uma compreensão histórica dessas opressões que ocorrem de maneira subjetiva/intersubjetiva, mas também para a relação histórica de superação dessas opressões. À possibilidade de superar a colonialidade de gênero ela denominará “feminismo decolonial”.

Relembrando bell hooks (2019), uma das expoentes do feminismo negro norte-americano, o feminismo é um movimento que visa acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão. Para isso, o movimento precisa ter um diálogo estreito com todos os homens, mas principalmente com aqueles que possuem solidariedade de raça, classe e sexualidade divergentes, para expor como o sexismo afeta também as suas vidas e, como diz hooks (2022), para incentivar que esses homens construam outras formas de sociabilidade para além do patriarcado branco e liberal. Sobretudo, o feminismo também é uma conversa com as mulheres, afinal elas podem reproduzir o sexismo no seu cotidiano e na educação de seus filhos e filhas. Em que pese as mulheres – principalmente não brancas – serem as principais prejudicadas nesse processo, é possível que os processos de colonialidade, entranhados na cultura, façam-nas reproduzir acriticamente esses padrões. Portanto, todos(as) participamos do sexismo, mas em papéis distintos, alguns(algumas) como privilegiados(as), outros(as) como reprodutores(as).

Se, como afirma Lugones (2014), o gênero é uma imposição colonial, é urgente pensarmos, como diz Castro (2020), em um feminismo decolonial que demande que haja “o resgate das experiências de vida dos povos originários, na verdade, de todas as

experiências não ocidentais que tenham uma cosmovisão holística”. (2020, p. 216). É muito benéfico para o feminismo decolonial que ele tenha outras narrativas e possibilidades fincadas no “chão da história” que nos mostrem a interseccionalidade de raça, gênero, classe e sexualidade. Nesse sentido, a História poderá nos servir não como uma ciência que legitima a história universal europeia, como feito pela periodização clássica da História, mas trará para debate as outras epistemologias e arranjos históricos que já foram/são possíveis. Compreender o passado, nesse aspecto, nos libertará de fatalismos históricos que nos dizem que nada é possível de ser mudado, pois “sempre foi assim”.

No entanto, não podemos deixar de apontar para os cuidados que o uso da palavra “resgate” carrega em si. Uma leitura buscando concepções essencialistas, residindo numa noção de “pureza” ou de “autenticidade” sobre o que é ser mulher em determinados contextos, pode retirar toda a historicidade e as dinâmicas próprias das demandas do tempo e do espaço que ocupamos atualmente. Esse é um cuidado que os(as) historiadores(as) nos apontam há tempos, mas pode ser também apontado como um perigo – e contradição – dentro do próprio campo decolonial, pois estaríamos fixando em nome da “essencialização” sentidos ao ser mulher não branca latina, por exemplo.

Respaldados no feminismo negro e decolonial, pensamos que a História é construída por sujeitos reais, a partir de suas experiências e seus agenciamentos históricos. A construção de um outro mundo é possível, ou, nas palavras de Paulo Freire (1997), é possível um inédito-viável que diga respeito à criação de possibilidades e o rompimento com uma visão fatalista da história. É urgente caminharmos em direção aos espaços que têm potencial de promoção de mudanças e oportunidades.

Assim, em termos de educação antissexista, é necessário instituir esses inéditos. Uma revolução feminista não criará sozinha um mundo de equidade para todos e todas nos mais variados lugares da geopolítica do conhecimento, pois ainda precisaremos combater o racismo, o classismo e o capitalismo, mas, certamente, deixar de fora a agenda feminista não nos possibilitará, ainda que nossa agenda seja muito revolucionária, uma equidade entre todos e todas.

1.1. Colonialidade do saber e educação como prática de liberdade

Diante das leituras que vamos fazendo como professores e professoras comprometidos(as) com a educação como prática de liberdade (HOOKS, 2017), temos a total compreensão de que o fazer docente, assim como a teoria decolonial, só faz sentido na sua articulação teórico-prática. É um constante pensar-fazer e fazer-pensar que nos constitui e nos forma a partir da prática reflexiva como docentes comprometidos(as) com uma educação libertária. É somente assim que, fazendo coro a Luana Tolentino (2018), dizemos que uma outra educação é possível.

Mas qual seria a educação contra a qual essa outra se coloca? Usando dos(as) teóricos(as) da teoria decolonial, diríamos que seria uma educação a serviço da colonialidade do saber. Esse conceito, como descrito por Lander (2005), diz que há uma colonialidade dos saberes que ocupa os currículos escolares tornando o conhecimento europeu o único conhecimento válido. Assim, o metarrelato colonial dos saberes, que implica na legitimação apenas do saber do colonizador, dificulta que conhecimentos e sujeitos outros ocupem esses espaços como lugares democráticos e de construção de conhecimento.

Por isso, Freire (1997) denuncia esse conhecimento e essa educação como bancária, porque compreende nela a impossibilidade de ser dialógica e de ser construtora de sujeitos problematizadores. A educação bancária é silenciadora, reforça o metarrelato universal europeu, conferindo a uns serem os detentores do conhecimento e a outros serem os portadores das “respostas prontas”, em vez de aprenderem a ser questionadores. Como descrito por Freire em *Pedagogia da Esperança*: “O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quem é.” (1997, p. 56).

Pensar, portanto, uma educação como prática da liberdade, obriga-nos a, como professores(as), questionar reiteradamente o que ensinamos e o porquê de ensinarmos. Mais do que sabermos que cumprimos um currículo pré-estabelecido, é preciso que saibamos responder e compreender qual a importância de determinado conteúdo, quais são as vozes que compõem nosso discurso em sala de aula e, por fim, quais intenções educativas carregamos junto a nossa prática. Numa perspectiva libertária, não temos medo de nos intitularmos educadores(as), pois o nosso propósito

final é afetar a identidade dos sujeitos educandos(as), tornando-os sujeitos comprometidos com a superação do racismo, do sexismo e do classismo.

Não é possível ser um(a) professor(a) pautado numa pedagogia decolonial/feminista, ser problematizador no espaço escolar, mas fora de sala de aula não ser uma pessoa antirracista. Essa é uma postura ética, fruto de um processo construído de modo contínuo no qual a postura do(a) professor(a) deve convergir cada vez mais com a sua identidade pessoal. É por isso que bell hooks (2017) vai nos dizer que se os(as) professores(as) forem sujeitos que não se autoatualizam, a escola deixará de ser um espaço de desafio, crescimento e intercâmbio dialético e passará a ser asilo, no qual os(as) professores(as) repetem os mesmos conteúdos de maneira pouco implicada no seu crescimento e no de seus(suas) alunos(as).

O processo de autoatualização docente diz de um esforço pessoal – e por que não coletivo – do(a) professor(a) em buscar conhecimentos que o(a) tornem uma pessoa mais comprometida com a educação como prática de liberdade. Assim, se o papel do(a) professor(a) é o de construir um conhecimento pautado na pluralidade de conhecimentos/narrativas, é necessário que essas narrativas sejam postas em prática em sua própria vida, não apenas em sua cabeça como conhecimento livresco, mas como práxis libertadora percebida nos lugares que ele(ela) ocupa; inclusive, a sala de aula. hooks (2017) é uma ávida questionadora da dicotomia entre o pensar e o agir, portanto, todo o esforço de autoatualização do(a) professor(a) só faz sentido se é incorporado às suas práticas pedagógicas, que devem possibilitar aos(as) alunos(as) alcançarem também esse patamar de autoatualização.

A pedagogia engajada de hooks (2017, p. 41) não é apenas preocupada com o antirracismo, mas é também comprometida com o fim do sexismo e da opressão sexista, assim como com a luta pela erradicação dos sistemas de exploração de classe. Vislumbrar a complexidade dos sistemas de dominação e de opressão que imperam sobre muitos corpos e que, muitas vezes, se interseccionam é também uma condição fundante da pedagogia engajada. Como professor(a) engajado(a), é necessário estar aberto(a) a essa pluralidade de leituras e possibilidades de compreender o mundo e nunca o reduzir a uma leitura única e tida como correta.

Se o(a) professor(a) pauta-se numa pedagogia engajada na qual o(a) primeiro(a) a se autoatualizar com o conhecimento é ele(ela) próprio(a), torna-se muito mais eloquente pensar num processo efetivo de educação com os(as) estudantes. Assim, construímos uma educação em que eles(elas) veem um homem a

sua frente dizendo de como a socialização patriarcal o impediu de expressar suas emoções ou de receber cuidados emocionais. Isso pode ser a janela para uma infinidade de coisas que vão desde uma educação socioemocional à criação individual – quem sabe coletiva – de outras possibilidades de se pensar o masculino.

Outra autora que também nos chama atenção para a interseccionalidade entre racismo, feminismo e inclusão é a já citada Luana Tolentino. Para Tolentino (2018, p. 17), uma outra educação só é possível quando está “comprometida com a igualdade, com a justiça social e com o fim dos mecanismos de dominação que pesam sobre a vida dos indivíduos que se encontram em condições de subalternidade na nossa sociedade”. Assim, se quisermos fazer com que a sala de aula se torne uma “comunidade de aprendizado entusiasmado” (HOOKS, 2017), comprometida com uma pedagogia engajada e com uma prática docente preocupada com a construção de uma sociedade mais equânime, é necessário pensarmos que coabitam em uma educação antirracista a problematização de diferentes estruturas de poder que também sucumbem sobre outras minorias de nossa sociedade.

2. O lócus da prática pedagógica: Instituto Federal de Minas Gerais campus Betim

O(A) professor(a) da educação básica no Brasil tem sido submetido(a) a condições de trabalho sufocantes. A remuneração a que nos submetemos faz com que, muitas vezes, tenhamos que lecionar nos três turnos letivos, nas redes públicas e privadas, para percebermos uma remuneração que seja capaz de prover condições mínimas de vida a nós e aos nossos familiares.

A condição docente dos(as) professores(as) da educação básica em nosso país torna a prática docente um processo de repetições de ações, em que professores(as) e estudantes se engalfinham em uma luta pela simples deglutição do conhecimento, transferido daquele que sabe para aquele que, em teoria, não sabe, relembrando aquilo que Freire chamou de educação bancária. Assim, o planejamento de ações diferenciadas na tentativa de construção de sentidos com os(as) estudantes se torna um desafio somente vencido pela dedicação dos(as) professores(as), infelizmente extenuados(as) pela carga horária de trabalho.

O aperfeiçoamento dos(as) professores(as), quando acontece, se faz mais pela vontade individual do que por um estímulo efetivo das redes de ensino, que deveriam

estimular essa formação continuada como prática entusiasmada de conhecimento (HOOKS, 2017). Tentar buscar possibilidades de unir o conhecimento que está sendo produzido pelos(as) pesquisadores(as) em educação com os conhecimentos que devemos apresentar aos(as) nossos(as) estudantes se torna tema complexo por questões de tempo e espaço para pensar projetos que permitam essa integração.

Dentro dessa realidade que assola a maioria das redes de ensino em nosso país, uma proposta de ampliação de escolas em que os(as) docentes teriam condições diferenciadas de atuação começou a se formar a partir de 2002. Com a perspectiva de constituir centros de educação integrada, em que os(as) estudantes teriam uma formação técnica associada à educação básica, houve a implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei 11892, de 29/12/2008.

À parte o fato de que a existência de escolas de educação básica vinculadas ao governo federal já têm mais de cem anos, foi a partir de 2003 que essa rede passou por um processo de expansão nunca verificado na história de nosso país, e seus campi se espalharam, em um processo de interiorização da rede de educação tecnológica.

Essa proposta de ampliação da rede federal de educação básica implicou aos(as) docentes dessas instituições um novo papel de realizarem, para além do ensino, também atividades de pesquisa e extensão. Nesse contexto, tendo a responsabilidade de um cargo público em regime de trabalho de dedicação exclusiva, vimo-nos desafiados(as) pela legislação pertinente não somente a organizar processos de aprendizagem dialógicos e emancipatórios com nossos(as) estudantes, mas também a produzir conhecimento a partir da pesquisa e apresentar os resultados dessa pesquisa às comunidades nas quais nossos campi estão localizados, desenvolvendo atividades de extensão.

Dessa forma, docentes e discentes dos institutos federais se veem envolvidos(as) em projetos já desde o início de sua atuação escolar. Essa ampla gama de atividades pode possibilitar que os(as) estudantes recebam bolsas para atuar como monitores, criando um ambiente de trabalho diverso do que se percebe na maior parte das escolas de educação básica no nosso país.

Para dizermos da nossa experimentação pedagógica, é preciso situar, ainda que sumariamente, as condições diferenciadas de trabalho num Instituto Federal na região metropolitana de Belo Horizonte. Esse campus, construído no período de rápida aceleração dos IF, foi inaugurado em 2016. Ofertamos os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Automação, Química e Mecânica. O campus Betim, onde a

atividade foi desenvolvida, conta com um pavilhão central de aulas, um galpão para os laboratórios de química e mecânica e um ginásio poliesportivo, além de um auditório com capacidade para 195 pessoas assentadas.

O processo seletivo dos(as) estudantes para entrada nesse IF distribui 50% das vagas para a modalidade de ampla concorrência, enquanto as demais vagas são destinadas aos(às) estudantes que realizaram todos os anos do ensino fundamental no ensino público. A distribuição das vagas reservadas é feita em oito categorias distintas, que levam em consideração a autodeterminação de raça e cor e as condições socioeconômicas das famílias. Assim, a proposta de ocupação do campus leva a sério a pluralidade de sujeitos que ocupam o seu entorno, oportunizando-lhes, minimamente, a ocupação desse espaço.

Graças a isso, temos uma grande variedade de estudantes no campus em que aplicamos as sequências de ensino. As condições econômicas dos(as) estudantes constituem uma amostra da grande discrepância social em nosso país, e a permanência daqueles que possuem dificuldades para se manter é garantida pela criação de sistemas de bolsa que lhes permitam enfrentar a jornada escolar, garantindo condições de alimentação e transporte.

Tais estudantes, apesar de pertencerem a classes sociais distintas, veem a tecnologia e seus artefatos como muito próximo a eles(elas), e cabe a nós nos perguntarmos como fazer para que esse aparato não seja utilizado apenas como máquina de reprodução do discurso da colonialidade, mas como possibilidades outras de emancipação a favor da construção de um outro mundo e da criação de alternativas para a emancipação do sujeito.

Pensar a educação como prática de liberdade é necessariamente conferir aos(às) estudantes, e também aos(às) professores(as) que trabalham nessas instituições, possibilidades materiais de desenvolvimento de um trabalho emancipatório. A oportunidade de trabalhar em condições privilegiadas que garantem pesquisa, ensino e extensão possibilita aos(as) professores(as) o poder de autoformação (HOOKS, 2017), pois há tempos e espaços para que ocorra esse processo contemplado na sua carga horária de trabalho.

2.1. O Cineclube Cidadão

Motivados pela participação em um curso de formação sobre a utilização do cinema na educação, começamos a realizar atividades de exibição fílmica no campus Betim ainda no ano de 2016. Conduzido pela professora e pesquisadora Inês Teixeira, o foco da formação era o uso do cinema para potencializar as práticas educacionais na sala de aula. Como atividade final, o professor Bruno Pereira apresentou uma proposta de inclusão do cinema nas práticas educativas do campus. Essa proposta foi a criação de um cineclube no IFMG campus Betim. Acreditamos que o uso do cinema promoveria um momento de lazer e fruição aos(as) estudantes, além de fomentar momentos de aprendizagem que não seriam realizados dentro das disciplinas tradicionais. Ao longo do segundo semestre de 2016, realizamos as atividades no segundo andar da biblioteca do campus, com o apoio do bibliotecário Denísio Pereira Marcos. Três vezes por semana realizamos a projeção e a discussão, principalmente de séries ou filmes de curta-metragem, devido ao tempo dos(as) estudantes. Com temática livre, ao final do processo realizamos uma discussão acerca das obras exibidas.

Perguntamo-nos, assim como Andrade e Alves (2020), se o cinema seria uma tecnologia com potencial para propor reflexões críticas, emancipatórias e a favor de um pensamento decolonial que demonstraria as violências e injustiças do colonialismo e, também, impulsionaria para se pensar num outro projeto de educação e de mundo. Nesse sentido, também nos apropriamos dos sentidos apresentados pelos(as) autores(as) nos quais o cinema é visto como uma cosmopoética de invenção do comum vinculada à perspectiva decolonial. Por esse conceito, os(as) autores(as) entendem que as imagens fílmicas são “o lugar de uma conjugação do sensível e do inteligível, e pode também ser investida de virtualidades imaginárias oriundas daqueles e daquelas que procuram existir e re-existir em meio às investidas do capital.” (ANDRADE; ALVES, 2020, p. 81).

O projeto Cineclube Cidadão realizou mais de duzentas sessões voltadas ao público interno e externo do campus, formando cerca de 17 monitores e envolvendo pelo menos seis orientadores(as) e pesquisadores(as) ao longo de sua existência. Os pressupostos de atuação desses(as) monitores(as) giraram em torno da discussão do papel do cineclube como espaço de educação democrática e libertária e da constituição de uma comissão curadora, que discutiria o conteúdo e as propostas dos filmes, a justificativa para sua exibição, o calendário da atividade de extensão, o público-alvo, os convidados para promover a discussão e o melhor horário para as exibições. Assim,

o Cineclube Cidadão sempre atuou como um coletivo democrático, aberto a discussões e críticas e autogerido pelos(as) próprios(as) estudantes.

Além da realização das atividades de exibição fílmica, a atuação do cineclube levou à produção de três pesquisas apresentadas nos Seminários de Iniciação Científica do IFMG, participação no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária e criação de um filme em média-metragem que recebeu o prêmio Janelas Abertas da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2021. Por tudo isso, acreditamos

que o cineclube é uma ferramenta capaz de constituir uma comunidade de cinema, pois permite discussões acerca desta arte que não são realizadas pela nossa juventude em outros locais. Além disso, os interesses daqueles que pertencem ao cineclube - seja como monitores, orientadores ou espectadores - podem convergir na direção da produção de recursos audiovisuais. (PEREIRA *et al*, 2018).

É importante salientar que a metodologia de trabalho nos projetos sempre foi relacionada com o apontado por Paulo Freire (1983), na qual as ações extensionistas também podem ser entendidas como um processo comunicativo. Isso implica que dois sentidos de fluxo do conhecimento ocorram: das instituições para a comunidade e da comunidade para as instituições. Ao final dos momentos de exibição, a conversa realizada nos levava à constituição dialógica que nos remete aos círculos de cultura freirianos, nos quais os conhecimentos são compartilhados, não transmitidos. Aqueles que definiram os temas e escolheram os filmes também aprenderam com a comunidade de cinema instaurada pelo ato de assistir ao filme, em uma troca dialógica que acolhe as percepções do coletivo.

A aplicação da Lei 13006/2014, que aponta a obrigatoriedade de exibição de conteúdo audiovisual nas escolas públicas brasileiras, levou também à ampliação das demandas de visitas das escolas do entorno ao campus Betim. Nos anos de 2018 e 2019, recebemos e dialogamos com pelo menos treze escolas do entorno do campus Betim, exibindo obras da cinematografia nacional.

Neste início do século XXI, movimentos sociais e povos autóctones em várias partes do mundo se apropriam do recurso fílmico para expressarem seus pontos de vista para a sociedade. Esse movimento se acentua com a chegada da internet e a possibilidade do *streaming* de dados; canais de divulgação de produções independentes são lançados, como o YouTube® e o Vimeo®, os quais permitem que pequenas produtoras possam lançar filmes por meio dessas novas plataformas de

distribuição, sem se submeter às grandes distribuidoras. Há uma possibilidade de decolonizar os filmes e a maneira como os exibimos, buscando trazer a mais ampla possibilidade de discussão e de sujeitos para dentro da escola. Assim, nossos povos autóctones, por exemplo, não precisam que um branco colonizador fale por eles, mas podemos, do conforto da estrutura que nos é ofertada, apropriarmo-nos das produções por eles empreendidas.

No intuito de ampliarmos os tempos de exibição de obras audiovisuais brasileiras no campus Betim, parcerias foram criadas entre o projeto Cineclubê Cidadão e os(as) docentes das diversas áreas. Foram realizadas sessões conjuntas de diversas obras, numa interseção entre o projeto de extensão e as atividades de ensino. Para além disso, percebemos que as obras audiovisuais permitem o que Badiou (2004) vai perceber como uma relação filosófica: o cinema como uma possibilidade de conhecer o outro; não somente estabelecendo laços de empatia em relação àquilo que está narrado e me remete aos meus próprios dramas, mas também à percepção do outro como sujeito de direitos, a partir da alteridade.

Nesse contexto, escolhemos como obra para utilização o documentário *O Silêncio dos Homens*, que apresentamos a seguir.

3. A escolha pelo documentário *O Silêncio dos Homens*

A proposta pedagógica não nasce inicialmente de maneira conjunta com o Projeto de Extensão, mas do conflito em uma atividade que foi realizada com os(as) estudantes na disciplina de História. Não vamos nos deter muito sobre a discussão desse trabalho, mas é importante sinalizar que foi a partir dele que tivemos a percepção da importância de trabalhar o tema das emoções, do feminismo e do machismo estrutural com os(as) estudantes. Se queremos fazer uma educação libertária, é preciso que passemos a ouvir nossos(as) alunos(as) para entender o que eles(elas) estão a dizer, ainda que não o digam encaixotados em categorias analíticas prontas.

Na mesma semana em que ocorreu o trabalho na disciplina de História, tivemos o conhecimento de que o documentário *O Silêncio dos Homens*, produzido por Luiza Castro e Ian Leite, havia sido disponibilizado, gratuitamente, pela plataforma do Youtube, em 2019. O documentário é fruto de uma pesquisa que envolveu mais de 40 mil pessoas e dá continuidade às pesquisas feitas pelo site *Papo de Homem*.

Assistimos juntos – nós, os escritores deste artigo – ao documentário. Além de ele ter um tempo de duração muito bom, de uma hora e doze segundos, o que daria apenas um pouco mais do que um horário regular (que é de cinquenta minutos), o documentário trazia uma linguagem acessível e direta para os nossos(as) alunos(as) do ensino médio. Interessava-nos alguns recortes que o documentário trazia dentro da própria masculinidade, mostrando que apesar de o patriarcado asseverar para si um discurso homogêneo, há múltiplas formas de ser homem no Brasil, e para cada grupo há uma infinidade de desafios.

Aos(Às) leitores(as) que nos leem, mas não assistiram ao documentário, é válido apresentarmos oito pontos que elencamos, à época, como potentes para as discussões em sala de aula. De maneira sumária apresentamos esses oito pontos:

- **Intervenções com adolescentes numa escola através do programa “plano de menino”:** o documentário relata uma experiência bem-sucedida de rodas de conversas, intermediada por uma psicóloga, que tinha o interesse de formar meninos e meninas (separadamente) para discutir questões que lhes fossem problemáticas no espaço escolar.
- **Discussões sobre os desafios de acompanhar uma gestação e de saber debater sobre sexualidade:** nesse tópico o documentário apresenta algumas experiências reais que desenvolveram no Brasil e que eram coordenadas por homens e voltadas para a educação dos homens. Seria um espaço de acolhimento e confrontação para se pensar sobre sexualidade e gestação.
- **Discussões a partir da “dinâmica do cheiro”:** em que pese o documentário ser todo voltado para perceber os tensionamentos que ocorrem quando o homem é obrigado/convidado a demonstrar afeto, a dinâmica do cheiro/beijo nos pareceu ponto alto dessa dificuldade e dessa discussão.
- **O que é ser homem negro na sociedade?** Como pensar o racismo numa sociedade que se diz solo da “democracia racial”? Quais os desafios próprios dos homens negros? Como pensar uma sociedade que ainda olha para esses corpos sexualizando-os?

- **O que é ser homem gay na sociedade?** Nesse recorte, são convidados alguns homens gays brancos para pensar sobre como foi o seu processo de (re)conhecimento de quem se é e da sexualidade que possui.
- **O que é ser homem trans na sociedade?** Com um relato potente, é convidado um homem trans para pensar os limites e as dificuldades para a construção da masculinidade a partir de um corpo transgênero.
- **Combate à violência de gênero:** relato da promotora de justiça que possui um trabalho de grupos reflexivos com homens que foram agressores físicos de suas ex-companheiras. Apresentar a proposta e o seu sucesso frente à redução da reincidência dos homens em agredirem suas companheiras.
- **Não é papel das mulheres educar os homens:** Essa ideia aparece de maneira bem contundente em duas falas ao longo do documentário, mas é retomado em seu fim. As mulheres não devem se responsabilizar por ter de trabalhar e curar esses processos de silenciamento dos homens. Essa é uma ação que demanda autonomia e desejo.

Diante da escolha do documentário e reconhecido, por nós, seu potencial pedagógico, faltava-nos pensar em como se daria a apresentação das sessões do documentário e as rodas de conversa. A nossa escolha foi de não utilizar os tempos regulares de aulas dos(as) estudantes para realizar a atividade. Como os(as) estudantes permaneciam no campus das 7h às 17h30, havia alguns horários em que eles(elas) não tinham nenhuma atividade programada. A escolha pela utilização dos horários vagos também se mostrou assertiva por outros dois motivos: os(as) estudantes tiveram mais tempo para debaterem as questões relativas ao documentário e maior liberdade em participar, já que a atividade contou mais como uma atividade extracurricular do cineclube do que como uma atividade com pontuação numa disciplina regular.

Exibimos o documentário para seis turmas – duas de cada curso técnico – de Automação, Mecânica e Química da 1ª série do ensino médio. Foram feitas quatro sessões no auditório do campus para a exibição do filme e em todas elas estavam a professora Cleidiane Oliveira e o Professor Bruno Pereira. Entendemos que era potente nosso encontro em conjunto, pois apesar de sermos sujeitos brancos e

progressistas, o que nos igualava, um era homem e a outra era mulher de distintas gerações.

É preciso deixar claro que não levamos as oito categorias que utilizamos aqui para as sessões de exibição do filme. Deixamos que meninos e meninas associassem livremente o que haviam entendido do documentário. Em cada exibição, parecia que havíamos apresentado um documentário diferente. Cada grupo de estudantes apropriou-se de uma maneira diversa do que via. E é sobre essas discussões empreendidas pelos(as) estudantes que nos dedicaremos.

4. O que pensam os(as) estudantes sobre os silêncios dos homens?

Para apresentar as discussões que compreendemos como mais potentes após a exibição do filme, realizamos a criação de quatro categorias. Essas categorias não trazem o que foi dito em uma roda específica, mas o que mais reverberou entre os(as) estudantes.

4.1. Violência policial com corpos/jovens negros

Um dos relatos presentes no documentário diz a respeito a conversas que pais pretos, geralmente, costumam ter com os seus filhos, homens, sobre como lidar em caso de uma abordagem policial. Talvez essa cena do documentário tenha encorajado um dos(as) estudantes a falar sobre a agressão policial que viveu.

Na narrativa, o estudante nos conta que ele e seus amigos, moradores de área periférica, estavam na rua durante a noite e o policial chegou para revistá-los. Em determinado momento da abordagem, o policial se invocou com os meninos e passou a agredi-los. O que o documentário desnaturalizou no olhar do estudante foi o fato de que ele, o único branco entre os amigos, não havia apanhado.

É interessante que, ao longo do relato, os colegas de sala começaram a perguntar quem já havia “tomado geral” da polícia. Ali constatamos, juntos dos(as) estudantes, uma interseccionalidade de raça e classe. Quanto mais brancos e de classe média, menos abordagens policiais já haviam experienciado; inclusive, alguns nunca haviam sido parados pela polícia para prestar qualquer esclarecimento, enquanto outros já haviam sido parados duas, três ou quatro vezes. A questão aqui, obviamente, não é personalizar em um ou outro policial o problema, mas pensar como

institucionalmente as estruturas coloniais e da colonialidade ainda estruturam o imaginário de quem é o ladrão/criminoso/culpado em nossa sociedade.

Entre os traços da nossa colonialidade estão os estudos do fim do século XIX do médico italiano Cesare Lombroso, que buscava compreender o tipo físico ideal do criminoso. Obviamente, essa teoria foi classificada como pseudociência ao longo do tempo, mas faz parte de um conjunto de conhecimentos produzidos pela racista ciência moderna para inferiorizar os grupos negros racializados pela modernidade colonial. Não por acaso, o racismo ainda parece permanecer em meio à magistratura brasileira. Fazemos menção ao conhecido fato da juíza que, ao condenar um réu negro, em 2020, usa dos seus atributos físicos negros para dizer sobre sua índole¹. Ainda há, de maneira equivocada e perigosa, uma disseminação do racismo científico, inclusive, entre aqueles(as) que trabalham para o Estado.

O racismo institucional vivenciado dentro das polícias e do Estado, principalmente em áreas periféricas, já foi/é motivo de inúmeras pesquisas, e aqui é impossível não lembrar dos dados do Mapa da Violência, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), de 2017, que revelaram o genocídio da população negra e adolescente do Brasil. Um jovem negro é exterminado a cada 23 minutos em nosso país. Essa violência contra os corpos negros vem de todos os lugares, pois continua em curso em nosso país, como traço da colonialidade, a violação dos direitos e dos corpos das pessoas negras.

Ao concluir a sua narrativa sobre a abordagem policial, o aluno chorou. Durante seu choro, nós, professores(as), intervimos: não há nenhum colega que possa dar um abraço nele? Fazer da sessão um espaço de acolhimento do que os(as) estudantes sentiam e expressavam era um pouco do que queríamos construir ali. Assim, lidamos com as competências socioemocionais, possibilitando que os(as) estudantes entendam que há aspectos intrapessoais e interpessoais que podem ser historicizados e compreendidos/trabalhados num quadro maior de referência do que a subjetividade.

Noutra ponta, outro aluno disse como é incrível como se espera dos homens pretos que sejam violentos. Aqui, é impossível não fazermos ponte com a escrita de hooks (2022). Para a autora, muito antes de qualquer jovem negro agir com violência, ele nasceu em uma cultura que aceita a violência e que identifica a masculinidade

¹ É possível ler a matéria em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/08/12/juiza-diz-em-sentenca-que-reu-negro-era-seguramente-integrante-de-grupo-criminoso-em-razao-da-sua-raca.ghtml> Acesso em 26 de junho de 2023.

patriarcal como a vontade de agir violentamente. Esse fato parece se associar ainda mais à masculinidade negra que constantemente é colocada em cargos que demandam força física, como seguranças privados ou de lojas. Quais são os espaços em que há uma naturalização da presença dos corpos negros? Em quais funções? Historicizar essa presença/ausência é fundamental.

O patriarcado branco desumaniza o homem negro quando reforça nele uma identidade “brutalizada”. É o que cantou o *rapper* baiano conhecido como Baco Exu do Blues: “Eles querem um preto com a arma pra cima/ num clipe na favela, gritando cocaína”. Essa identidade de violência, inclusive, pode ser utilizada como força policial, o que torna a questão do racismo institucionalizado ainda muito mais complexa, pois passamos a ter homens pretos que batem em outros homens pretos. Somente uma reflexão crítica sobre as estruturas do racismo institucional e estrutural dentro da educação básica e das instituições pode nos ajudar a começar a lançar um outro olhar para essas situações.

Se homens brancos progressistas estão criticando o patriarcado capitalista supremacista branco, como nos mostra o documentário, denunciando que eles não podem demonstrar sentimentos sem que sejam inferiorizados, grande será o esforço para construir junto a nossa juventude negra uma identidade que, além de os permitir chorar, os faça problematizar e construir alternativas à masculinidade patriarcal que lhes impõe o rótulo de violentos.

4.2. Vivência/Ausência do pai

Outro ponto amplamente discutido em todas as sessões foram as relações que os(as) estudantes estabelecem com seu pai. Aqui, é preciso dizer que os relatos não foram exclusivos dos adolescentes, mas também das meninas que compunham a sala. Pais que não conseguem dizer que amam e filhos(as) que gostariam de dizer que amam os seus pais, mas não têm coragem, foi uma das questões centrais. Além disso, alguns(algumas) estudantes acabaram por relatar a ausência dos pais em sua criação; ausência que se materializa, inclusive, em não reconhecer legalmente a existência dos(as) filhos(as).

Para conduzir uma discussão na qual os(as) estudantes se colocam de maneira tão intensa no discurso, foram primordiais leituras sobre dimensões socioemocionais e sobre o feminismo decolonial, pois nossa intenção era acolher e historicizar tudo que

estava sendo dito. Nesse sentido, como nos diz hooks (2022), é preciso lembrar as pessoas progressistas que querem ter uma perspectiva decolonial de que elas devem se atentar para o fato de que qualquer reunião de mulheres e homens livres, inteiros e decoloniais constitui um desafio ao patriarcado e uma problematização da supremacia branca.

O patriarcado e o machismo impedem homens de serem humanos em sua totalidade, pois destinou às mulheres a sensibilidade. Assim como nos mostra a pesquisa apresentada no documentário, homens comparecem com maior frequência na lista de pessoas que tentam suicídio, que estão envolvidas em brigas com armas de fogo e que demoram até 20 anos para relatarem um abuso sexual que tenham sofrido. Em que pese homens, principalmente brancos, estarem em lugares de poder e de falarem constantemente, eles também experimentam a perversidade e o silenciamento imposto pelo sexismo e pelo patriarcado, pois não podem dizer de si e do que sentem, pois o poder dominador que lhes é conferido não dialoga com o papel de masculinidade construído na modernidade, e isto é, em nossa perspectiva, o que é sentido, experienciado e narrado pelos(as) estudantes.

Essa tentativa de biologizar e naturalizar papéis sociais atribuídos a homens e mulheres cria uma dualidade, segundo Bourdieu (1999), na qual a relação homem e mulher se apresenta como dominador/submissa. Nesse sentido, os sujeitos na sociedade reproduziram de maneira pouco crítica esse caráter superior conferido ao homem, assim como o caráter submisso empregado à mulher. Assim, para o autor, características biológicas representam a relação dominador e submisso que é reproduzida acriticamente na sociedade.

Nesse sentido, pensamos que o caráter da superioridade do homem encontra-se por ter sido situado na dicotomia da modernidade como o “ser da razão”, enquanto a mulher seria o “lugar da emoção”. Essa divisão legitimou historicamente toda uma organização do caráter político do mundo interno da estrutura da família burguesa, branca e colonial. Por ser emoção, a mulher ficaria restrita ao controle do homem que é racional e responsável pelo cuidado do lar.

Nesse sentido, numa perspectiva decolonial, quando questionamos a estrutura colonial que separa cartesianamente razão de emoção, estamos mexendo na estrutura que organiza os sentidos atribuídos a homem e mulher na modernidade. Por isso, termos homens falando de sentimentos pode ser libertário. Historicizar esses discursos e sentimentos pode potencializar outras formas de organização dos

sentimentos e dos papéis sociais conferidos a homens e mulheres, retirando o homem do cárcere que o proíbe de falar de suas emoções (e tudo que isso impacta), além de conferir outras narrativas ao lugar da mulher, que não é, de maneira alguma, o lugar de inferioridade e de contraponto à razão.

4.3. Novas masculinidades possíveis

Durante o documentário, a roteirista e produtora Antonia Pellegrino diz que os homens não estão pensando em novas masculinidades porque uma maçã caiu em suas cabeças, mas porque há um movimento das mulheres que os impulsiona e demanda novas formas de agir. Isso nos lembra hooks (2022) quando nos diz que cabe ao movimento feminista negro e às mulheres progressistas repensar o patriarcado capitalista colonialista branco, recusando o papel de vitimismo e utilizando-se amplamente do seu papel de agência e de autodeterminação, confrontando de maneira ética e existencial as estruturas que lhes imputam inferioridade.

Nesse sentido, muitas meninas ao final do documentário trouxeram para a pauta a palavra feminismo e os sentidos que cada uma delas empregava a esse movimento. O documentário não usa em nenhum momento esse conceito, tampouco nós, professores(as) mediadores(as), por receio de que seu uso pudesse repelir os meninos de falarem. No entanto, o conceito apareceu com muita facilidade em todas as rodas. Parecia ser óbvio para muitos(as) dos(as) estudantes, principalmente às meninas, que pensar novas masculinidades se daria a partir do momento em que os homens passassem a ouvir as mulheres e repensassem seus privilégios.

Em que pese esse processo ter de ser construído pelos homens, há proposições históricas criadas dentro do próprio feminismo decolonial e negro, por exemplo, que pensam sobre possíveis referenciais para essa nova masculinidade, como a responsabilidade, o autoconhecimento, o reconhecimento e a autodeterminação. Nesse sentido, caberia aos homens pensarem, assim como o movimento feminista, como a interseccionalidade potencializa a construção de novas masculinidades (no plural), pois são distintos os lugares de enunciação do discurso e de vivência histórica de corpos masculinos.

Alguns meninos durante as rodas de conversa já sinalizavam abertura para muitas questões propostas no documentário. Alguns diziam tentar ser mais afetuosos com suas namoradas do que a maneira como percebiam seus pais sendo em casa;

alguns diziam não ter medo de dizer que amavam e de demonstrar afeto por outros homens; outros comentavam o fato de como ter amigos homossexuais fez com que eles repensassem o seu próprio preconceito; outros, ainda, diziam o quanto já foram educados por suas mães para se responsabilizarem pelas tarefas do lar.

Buscamos dialogar e construir com os(as) estudantes, principalmente homens, a consciência de que esse processo de novas narrativas não pode ser individualizado. São as construções coletivas, as discussões e as problematizações que os alicerçarão na construção das novas masculinidades. Nesse sentido, é visível o quanto a produção sobre novas masculinidades parece ter ganhado fôlego nos últimos tempos. Aqui, citamos as crônicas de Stefano Volp, *Homens negros (não) choram*; o livro organizado por Henrique Restier, *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*; o livro organizado por Vanderli Camilo e Paulo da Silva Júnior, *Masculinidades negras: novos debates ganhando novas formas*; e, ainda, o livro de Ivan Jablonka, *Homens justos: do patriarcado às novas masculinidades*. Há um grupo de homens, principalmente negros, buscando construir outros referenciais de masculinidades e trazendo referências de estudo teórico-práticos para a nova geração. Como descrito por hooks (2022, p. 187): “Os meninos, em especial, precisam que os homens sejam modelos que os ensinem a negociar o patriarcado de maneira que isso não prejudique sua alma, que lhes mostre como contornar o sistema e criar autoconceitos alternativos e saudáveis.”

Pelo fato de a masculinidade padrão/colonial ser branca e heteronormativa, é muito importante que tenhamos conversas com dissidentes desse padrão. Esse grupo de homens entenderá com mais facilidade quando falamos das opressões desse padrão, pois apesar de lograrem alguns privilégios, esses são facilmente questionados quando evidenciada sua sexualidade, por exemplo.

Em nossa prática pedagógica, começamos esse debate, mas ele não foi muito profícuo, a temática da sexualidade acabou entrando para esse relato como um silenciamento que percebemos nas rodas. Apesar de sabermos que as sessões contavam com a participação de estudantes assumidamente gays, essa questão pouco veio à tona. Seria ainda o velho preconceito de que homens gays não são homens? Ou seria o fato de que os estudantes gays ainda não sentem o espaço escolar como um lugar confortável para dizer de suas experiências? Apesar de o documentário também falar da condição de homens gays e transexuais, esses assuntos não compareceram às

rodas, e isso nos faz pensar que esse silenciamento possui correlação com o padrão de homens hétero-branco-cisnormativo apresentado pela modernidade.

Considerações finais

Apresentamos ao longo desse artigo algumas sistematizações teóricas sobre o que desenvolvemos, como professores(as), no campus Betim do Instituto Federal de Minas Gerais, a partir do documentário *O Silêncio dos Homens*. Fazer relatos de experiência nos ajuda, enquanto professores(as), a teorizar sobre aquilo que construímos sistematicamente no “chão” da sala de aula, além de contribuir para o debate acadêmico a partir da práxis da profissão docente.

Nesse relato, apresentamos uma prática desenvolvida dentro do projeto de extensão Cineclube Cidadão. Reiteramos que realizar essa prática só foi possível por possuímos estrutura física para tal, mas não somente. O fato de termos dedicação exclusiva nos oportunizou estar na escola para além da sala de aula, construindo na educação de tempo integral outros tempos-espacos para a formação integral e integrada dos sujeitos.

Percebemos a partir das rodas dialógicas com os(as) estudantes que o cinema é realmente um acontecimento catalizador para a compreensão do outro enquanto sujeito de direitos, possibilitando aos(às) estudantes o exercício da alteridade. Além disso, as dores e os sofrimentos individuais podem ser percebidos na tela e identificados pelos(as) estudantes com suas próprias dores e sofrimentos. Assim, o desenvolvimento da empatia com os demais indivíduos também é estimulada pelas sessões, permitindo que questões pessoais possam aflorar e se tornar tema de debate coletivo da comunidade de cinema formada no momento da exibição.

Escolhemos trabalhar com masculinidades por uma demanda dos(as) estudantes, e o resultado das quatro rodas de conversa com as seis turmas de primeiro ano demonstrou interesse e engajamento com a temática. A escolha pela temática decolonial e do feminismo negro e decolonial para alicerçar nossos debates vem de leituras que, enquanto professores(as), acabamos fazendo cotidianamente como processo de autoformação.

Em diversos momentos de nossas práticas, os(as) estudantes apresentam questões e dificuldades que não estão apresentadas nos nossos currículos. Isso permite que o espaço escolar seja lugar de contínua inovação, desde que sejamos capazes de

perceber que essas discussões são parte da construção de uma educação libertadora, decolonial e antirracista.

Diante disso, podemos dizer, com base nas leituras decoloniais e da prática pedagógica realizada, sobre a importância do agenciamento dos sujeitos para construção de outras possibilidades de existência e de construção epistêmica nos espaços escolares. Nesse sentido, percebemos que muitos estudantes estão dispostos à construção de outras masculinidades e que muitas meninas estão atentas às problemáticas de gênero.

Romper com o silêncio dos homens, como propõe o título do documentário, é uma provocação para que construamos espaços para outras possibilidades de se pensar e problematizar historicamente o que se vive e se sente. Quando a escola acolhe e trabalha com as competências socioemocionais com os(as) estudantes e as historiciza, ela faz com que o conteúdo escolar esteja presente na biografia desses(as) estudantes e, portanto, seja um conhecimento e uma prática voltados para a educação como prática de liberdade.

Bibliografia

ANDRADE, Catarina Amorim de Oliveira; ALVES, Alvaro Renan José de Brito. O cinema como cosmopoética do pensamento decolonial. **Logos: Comunicação e Universidade**. V.27, nº.3, 2020, p. 80-96.

BADIOU, Alain. El Cine como Experimentación Filosófica, In: **Pensar el Cine: imagen, ética y filosofía**, org. YOEL. G. Ed. Manantial, Buenos Aires, 256 p., 2004

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL, **Lei nº 13006**, de 26 de junho de 2014, Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 2014.

CASTRO, Susana de. Feminismo decolonial. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 52, jan.-abr. 2020. p. 213-220.

FREIRE, Paulo; Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1997. Disponível em:

<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-pedagogia-da-esperanc3a7a-desbloqueado.pdf> Acesso em 19 de jun. de 2023.

FREIRE, Paulo. Criando método de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34 - 41.

GOMEZ, Margarita Victoria. O círculo de cultura: opção teórico-metodológica na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: Endipe, 2014. p. 1-11.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 2019.

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

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, E.(Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. P. 935-952.

MENDONÇA, Maria Eduarda ; SILVA, Samara Bruce ; MENDES, Giovani Peterson; PALHARES, Gabriel Hübner Moreira; PEREIRA, Bruno Francisco Melo . É possível que o cineclubes atue no sentido de constituir uma comunidade de cinema?. In: VII **Seminário de Iniciação Científica do IFMG**, 2018, Sabará. Resumos do VII SIC IFMG. Belo Horizonte, 2018. p. 567-574.

O SILÊNCIO DOS HOMENS. Direção: Luiza Castro e Ian Leite. Papo de Homem. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=2664s&ab_channel=PapodeHomem Acesso em 26 de jun. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROMÃO, J. E.; CABRAL, I. E.; CARRÃO, E. V. de Miranda; COELHO, E. P. **Círculo epistemológico: Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: IPF, 2006

SOBRE OS AUTORES

Cleidiane Oliveira - Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. cursou mestrado em Educação pela mesma instituição. É licenciada em História e Pedagogia. Atualmente é professora de educação básica da rede pública do estado de Minas Gerais. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente - GEPPDOC e tem interesse em estudos sobre decolonialidade, ensino de história e temática étnico-racial, além de formação de professores(as). E-mail: cleidi.lemes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-395X>

Bruno Francisco Melo Pereira - Licenciado em Física (2000), especialista em ensino com uso de atividades investigativas (2005) e mestre em Educação e Docência (2018), pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente atua como professor de física no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Betim e está cursando o doutorado no PPGE FAE/UFMG. Tenho experiência na área de Física, com ênfase em docência das Áreas Clássicas de Fenomenologia e suas Aplicações. Meus principais temas de pesquisa e extensão são: o uso do cinema na educação; astronomia; olimpíadas do conhecimento e a educação em ciências. E-mail: bruno.pereira@ifmg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8325-9656>

Tramitação:

Recebido em: 08/07/2023

Aprovado em: 10/08/2023