

A sala de aula como ginga: sobre as experiências de “tornar-se homem”, “virar viado” e de construir o conhecimento em roda

Vinícius Santiago¹

Resumo: Este ensaio propõe pensar a sala de aula como uma roda, lugar de troca, vulnerabilidade e construção coletiva do conhecimento. Partindo de uma memória de infância na qual eu, ainda criança, brincava de ser professor, a narrativa se entrelaça a experiências pedagógicas vividas em disciplinas sobre estudos de gênero e raça em perspectiva interseccional lecionadas em universidades brasileiras nos últimos anos. A metáfora da ginga - emprestada da capoeira - é central para compreender o modo como o ensino pode ser lúdico, político, afetivo e ético, abrindo espaço para o corpo, a emoção e a escuta. Inspirado por autores como bell hooks, Paulo Freire, Wilson Barbosa, Gilles Deleuze e Emmanuel Lévinas, o texto defende a organização da sala em formato de roda como prática descentralizadora do poder, legitimadora da experiência vivida como modo de conhecer, e como forma de construir comunidades de aprendizagem diante do Outro que nos interpela. Através de relatos de aula, especialmente sobre as discussões em torno das masculinidades e da diferença, argumento que o conhecimento pode ser construído a partir da escuta atenta, do silêncio eloquente e do enfrentamento das tensões. A roda torna-se, assim, um espaço sagrado de convivência com o Outro, onde a ginga é necessária para lidar com conflitos, afetos e saberes diversos. Com este ensaio, proponho pensar a ginga como uma ferramenta epistêmica e pedagógica que nos leva a compreender que ensinar e aprender em roda exige presença de corpo inteiro e disposição para se afetar, habitar a vulnerabilidade e construir, em comunidade, um conhecimento em constante movimento.

Palavras-chave: Aula. Gênero. Ginga. Homem. Roda.

Abrindo a roda

Nas memórias mais antigas da infância eu era um menino de três anos de idade. Nelas, a brincadeira de que mais gostava era colocar uma lousa pequena pendurada na parede do quintal da casa de minha mãe e, à frente, em círculo, colocava uns três ou quatro

¹ Doutor em Relações Internacionais pela PUC-Rio e Professor de Relações Internacionais na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: viniciuswbsantiago@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9467219228060107>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7328-9461>.

banquinhos simulando uma pequena sala de aula na qual eu era o professor. Eu me punha na frente da lousa e gesticulava e falava com meus alunos imaginários sentados nos banquinhos. Ali, eu podia ficar horas brincando de ser professor. O que era minha brincadeira de criança se tornou meu ofício de adulto. Essa cena é uma das memórias mais fortes que eu tenho e, hoje, depois de muitos anos, se apresenta com uma densidade e potência que vai ganhando mais e mais sentidos com o tempo e dando mais contorno às minhas escolhas como adulto.

Brincar de ser professor, quando criança, diz muito sobre as escolhas que fiz ao longo da vida. Hoje, como professor “de verdade” (e não somente de brincadeira no quintal da casa de minha mãe), quando entro na sala de aula é como se a minha criança estivesse diante de uma lousa pequenina pendurada na parede e, à sua frente, algumas carteiras com alunos (dessa vez, nada imaginários). A diferença é que, hoje, essa minha brincadeira se tornou minha profissão e, por isso, eu sempre digo que eu trabalho brincando. Talvez fosse até coerente que, aos três anos de idade, eu já brincasse de trabalhar. Certo é que há algo no fato de ser criança que é muito potente e que vamos perdendo ao longo da vida: a disposição de brincar de ser o que quiser ser.

Ao resgatar essa memória de infância, sinto que minha criança brincava de ser o que quiser ser já aos três anos de idade. Inconscientemente, talvez, minha criança de três anos de idade já desenhava, como se desenha uma fórmula na lousa, o seu próprio futuro. Talvez por isso, o trabalho nunca tenha sido algo desprazeroso ou penoso para mim, pelo menos não o trabalho de ensinar e aprender. Pelo contrário, sinto que minha escolha profissional honrou muito a minha criança interior. Essa escolha, claro, não foi feita com base no dinheiro, pois é sabido que ser professor, em geral, não é uma profissão considerada bem exitosa em termos econômicos. Mas essa escolha pessoal não é e nunca foi sobre o dinheiro. Sinto que escolher a sala de aula como lugar de trabalho é uma escolha que, no meu caso, tem algo de lúdico, algo de brincante, que eu nunca deixei a minha criança perder.

Isso não quer dizer que minha escolha nunca tenha me gerado crises existenciais do tipo “o que é que estou fazendo aqui?”. Isso certamente aconteceu algumas vezes, no entanto, nunca tive dúvidas do quão genuína foi essa escolha e o quanto ela conversa com

o meu ser mais profundo, com aquela criança de três anos que já se sentia como um professor. De certa forma, quando entro na sala de aula, me sinto como se ainda habitasse em mim um espírito de criança. Estar na sala de aula, para mim, tem algo de lúdico e mágico que guarda uma familiaridade com o ser brincante de uma criança.

Dizem que a infância é a fase da vida de maior liberdade criativa, pois é a fase em que se brinca de ser o que quiser ser. Quando criança, brincamos de ser astronauta, atleta, nadador, jogador de futebol, cientista, professor, cozinheiro, mecânico. Tudo é possível, pois, de fato, ainda não entramos completamente na zona das crenças limitantes da vida adulta. Quando vejo que a minha escolha é a escolha da minha criança percebo, então, que não há liberdade maior que a liberdade de escolha de uma criança.

Ainda que hoje os meus alunos não sejam imaginários, que a lousa não seja mais pequenina, e que eu já não esteja no quintal de minha mãe, o caráter lúdico de estar em sala de aula permanece. O sentimento de que estar em sala de aula é uma brincadeira nunca me deixou. O universo mágico de colocar os banquinhos em círculo diante da lousa, as trocas entre os meus alunos imaginários e eu, e a seriedade com que eu lidava com aquilo tudo é algo que me acompanha até hoje. E assim como eu fazia aos três anos de idade, meus alunos de hoje também se sentam em roda.

Nos últimos cinco anos de docência, tenho feito uma escolha pedagógica que, de muitas formas, reconstrói o cenário dessa minha memória mais antiga da infância. Antes de começar a aula, faço a mesma pergunta aos alunos: “pessoal, vamos fazer uma roda?”, ao que todos já antevendo a pergunta, começam, junto comigo, a dispor as carteiras em formato de roda, diante da lousa. Para mim, dispor a sala de aula em formato de círculo possui um *ethos* político e uma práxis sobre as quais quero me debruçar neste texto, que é um ensaio.

Na primeira parte, compartilho o universo da ginga, elemento central na capoeira, e relaciono esse conceito com o modo de se estar em sala de aula construindo o conhecimento. Me proponho a pensar a ginga como uma ferramenta epistêmica e pedagógica que esteja a serviço da construção coletiva do conhecimento a partir de um lugar de vulnerabilidade, afeto e escuta atenta ao Outro. Para isso, me apoio nas reflexões de Wilson Nascimento Barbosa sobre a ginga, e nas ideias de bell hooks e Paulo Freire

para refletir sobre o processo educativo a partir da organização da sala de aula em roda, forma que nos permite compreender a construção do conhecimento a partir da ginga.

Na segunda parte, faço um relato sobre o processo pedagógico conduzido em uma aula sobre gênero na qual discuti, em roda com os estudantes, sobre o que é ser homem. Compartilho as tensões presentes no processo de formação do indivíduo socializado como pertencente ao gênero masculino, bem como as angústias, dores e sofrimentos inerentes ao imperativo do “tornar-se homem” e o medo imposto socialmente e vinculado aos perigos do “virar viado”. Faço uma reflexão sobre os desafios de se propor a vivenciar um modelo de construção de conhecimento que tenta romper com a autoridade do professor, como propõe bell hooks. Em um movimento autobiográfico e autoetnográfico (Ellis, 2004; Ellis, Adams e Bochner, 2019; Gregorio, 2023), partilho minhas experiências sobre o “tornar-se homem” e o “virar viado” para construir, na sala de aula, uma comunidade epistêmica baseada na confiança, no afeto e na vulnerabilidade que nos une. Nesse modelo de sala de aula em roda, o professor não é o centro das atenções, mas todos são o centro de uma mesma roda. Quando o professor participa da partilha dos relatos sobre as experiências vividas, a vulnerabilidade se torna a base de uma comunidade plural, diversa e fortalecida. É quando a figura do professor onisciente e intocável se desmantela que a roda do conhecimento começa a girar/gingar.

Trago as tensões existentes em um ambiente diverso e plural com visões de mundo contrárias e antagônicas e reflito, a partir de Gilles Deleuze, sobre o processo de ensinar e aprender como algo que desperta o interesse e onde o que é mais importante parece ser menos sobre qual visão é mais verdadeira ou correta e mais sobre o fato de que construir uma comunidade na sala de aula requer estar diante do Outro, diante da diferença, ou nos rastros de Emmanuel Lévinas, estar diante do rosto do Outro que nos interpela.

Nesse modelo de sala de aula, a ginga cumpre um papel pedagógico importante, pois é ela a condição para um modo de ser e estar no mundo de corpo inteiro e um modo de conhecer gingando. Ensinar e aprender em roda exige uma disposição ética, estética e política de um constante afetar-se pelo Outro.

“Tudo para nós é rodando”: o pensamento gigante

As vivências mais profundas e que se tornam mais presentes na nossa formação e no nosso imaginário são as vivências em roda. A capoeira é em roda, o samba é em roda, a gira de terreiro é em roda, a ciranda é em roda². Como diz Nego Bispo, “[t]udo para nós é rodando” (Bispo dos Santos, 2023, p. 12). Quando me dei conta disso, entendi que, embora a minha criança não gostasse de brincar com muitas crianças, ainda assim, mesmo com amigos e alunos imaginários, ela sempre brincava em roda. A roda já era, para minha criança, um elemento e um formato que garantiam ludicidade ao processo de ser e estar no mundo. Não por acaso, as manifestações, vivências e expressões culturais mencionadas acima possuem, todas elas, a mesma forma: a roda.

Disponer a sala de aula em formato de roda nos oferece uma experiência de troca muito mais enriquecedora e expansiva, do ponto de vista da formação do indivíduo e da consciência de se estar em coletivo. Estar em roda é uma forma de olhar o Outro de frente, é uma forma de estar sempre em posição de um vulnerabilizar-se constante. Estar de frente requer olhar no olho, requer uma escuta. Se permanecemos de costas um para o Outro em fila indiana, tal escuta se torna menos possível.

Nas minhas experiências de sala de aula, pude perceber que em uma disposição linear, quando um estudante fala, os demais não necessariamente se viram para acolher o que está sendo dito. Nessa disposição, os olhares raramente se cruzam. Um dá as costas para o Outro e isso resume grande parte da tônica da sala de aula: dar as costas ao Outro pode tornar-se um impeditivo ao acolhimento do Outro e, conseqüentemente, à possibilidade de se permitir ver pelo olhar do Outro. Quando se está em roda, por outro lado, é quase impossível desviar o olhar. O Outro, ao falar, clama pelo olhar. A narrativa de um estudante e a sua compreensão do texto discutido são mediadas por um olhar que carrega toda uma vida e uma criança interior.

² O formato circular de manifestações culturais originadas da diáspora africana e das matrizes indígenas no Brasil é uma representação poderosa e, independentemente da origem mitológica, o formato circular da roda não tem começo nem fim, e possui uma função energética importante em manifestações como a do candomblé, a capoeira, o samba e até mesmo brincadeiras infantis como a ciranda.

O fato é que, quando optamos por essa prática pedagógica, no momento em que convidamos os alunos a sentar em roda estamos abrindo as portas e janelas ao cotidiano extra-escolar e a toda essa vivência diversificada nas suas diferentes visões e experiências sociais, e aos grandes desafios que essa exposição nos lança (Oliveira et. al, 2010, p. 261).

A roda se torna um elemento pedagógico que traz para a dinâmica da interação entre os estudantes elementos que estão fora do programa da disciplina. Em roda, percebe-se que, para além dos textos incluídos na bibliografia, há um outro tipo de texto, ou melhor diria, um outro tipo de tecitura narrativa cuja inscrição é da ordem da experiência vivida, e não do texto lido. Há um elemento que se presentifica na sala de aula em roda que é justamente o conhecimento adquirido e vivido na experiência. Parto do ponto de vista de que a sala de aula pode reunir ferramentas e estratégias pedagógicas feministas que centrem e privilegiem, de maneira horizontal, tanto o conhecimento teórico como o conhecimento da experiência vivida. Me inspiro em bell hooks, a quem devo muitas de minhas reflexões e paixões pela educação, para compreender que a sala de aula em roda é também um lugar onde a experiência vivida pelos alunos chega a partir da memória. Nesse sentido, estar em roda nos possibilita uma mistura especial dos modos experimental e analítico do conhecimento (hooks, 2017).

Durante os últimos cinco anos, lecionei uma disciplina sobre estudos de gênero, raça e classe em perspectiva interseccional, tanto em universidades públicas, como privadas, no Brasil.³ Nos últimos anos, especificamente, fiz uso dessa estratégia da disposição da sala em formato de roda, no contexto de aulas presenciais, em um curso de graduação de uma universidade pública federal brasileira. Algo que me impressionou bastante nesses últimos anos foi que o perfil étnico, social e econômico dos estudantes matriculados nessa disciplina era o mais diverso possível. Até então, eu lecionava essa mesma disciplina em uma universidade privada, considerada de elite e umas das mais renomadas no Brasil no ensino superior privado. E o contexto era outro: alunos de classe

³ Tenho lecionado essa matéria, nos últimos anos, em cursos de graduação em Relações Internacionais.

média e classe alta, em sua maioria brancos, com uma bagagem cultural internacional, muito bem alimentados e chegando em seus próprios carros na universidade.

No contexto mais recente em que lecionei essa disciplina na universidade pública, a realidade era outra. A composição dos alunos, claramente, revelava outro perfil. Neste contexto, a parcela de estudantes menos privilegiados e que, possivelmente, haviam vivido alguma experiência de violência, seja racial, de gênero ou de classe, era grande. Em salas de aula como essa, parto do pressuposto que é imperativo garantir a esses alunos um lugar político dentro do qual eles possam se expressar. Parto do princípio freiriano, do qual também compartilha bell hooks, de que é preciso construir uma comunidade e, para isso, “um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual” (hooks, 2017, p. 58).

Em minhas experiências docentes dos últimos anos, pude perceber que estar em roda nos convida a ouvir o Outro, a estar com o Outro e a garantir que o Outro não se torne invisível na sala. Um dos grandes desafios de se estabelecer essa dinâmica, esse *ethos* político e geométrico constitutivo da roda, é garantir que os alunos mais marginalizados e que tiveram poucas oportunidades de serem reconhecidos e serem ouvidos para além dos muros da universidade, sejam reconhecidos como vozes que têm algo importante a agregar nas discussões. Nesse sentido, garantir que todos os alunos se sintam parte de uma comunidade na qual o que eles têm para oferecer é de interesse comum passa por reconhecer que o conhecimento é também construído a partir das memórias que eles compartilham e das experiências vividas e não somente pelas leituras dos textos.

É muito comum que os estudantes se sintam afetados em disciplinas com um conteúdo sensível, profundo e, muitas vezes, doloroso. A dimensão do afetar-se e do deixar-se afetar nos leva a reconhecer que a sala de aula em roda exige, também, uma disposição para construir comunidades que sejam atravessadas por um campo afetivo e emocional que, muitas vezes, resgata e revela dores e sofrimentos que fazem parte do processo de construção de conhecimento.

Houve momentos, em minha trajetória docente, em que testemunhei estudantes se emocionarem, chorarem e até se enraivecere. Lidar com esse campo emocional faz parte

de um processo pedagógico que se dispõe a romper as barreiras de um sistema de ensino bancário (Freire, 2021), guiado pelo enfileiramento dos estudantes, um sistema no qual, por um lado, o professor se coloca como aquele que deposita no estudante o conhecimento, e por outro, o estudante saca esse conhecimento adquirido para provar que aprendeu. O enrijecimento característico de uma sala de aula onde os estudantes estão dispostos em fila constitui uma forma de regulação e disciplinamento e uma forma de conter os corpos, as emoções, e torna menos evidentes as diferenças (Oliveira et. al, 2010, p. 261).

A sala de aula em roda, por outro lado, nos conduz a descentralizar a figura do educador e localizá-lo, lado a lado, ao educando, como também um eterno aprendiz. Tal processo passa por reconhecer que a produção de conhecimento, muitas vezes, aciona dores vividas que não podem ser contidas nos limites de um texto. Às vezes, tais dores transbordam os corpos que as carregam e afetam o processo de todos os envolvidos, afinal, uma comunidade é construída e nela o afetar-se é condição comum a todos. Como afirma bell hooks, “ouvir um ao Outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao Outro, é um exercício de reconhecimento” (hooks, 2017, p. 58).

É claro que dispor os estudantes em uma roda não é garantia de que a dinâmica das interações seja realmente de vulnerabilidade e entrega ao Outro e tampouco garante que o professor renuncie ao lugar de autoridade e centralidade. No entanto, estar em roda é um convite desafiador para todos, pois estar em roda significa sentar-se do lado do outro, “ver o outro, enxergar o outro, ouvir o outro, sentir o outro” (Oliveira et. al, 2010, p. 261). Aceitar o convite de se estar em roda é desafiador, sobretudo, porque é aceitar, em última instância, que “inevitavelmente estamos com o igual e com o diferente e que existem diferentes visões de como lidar com as situações adversas, mas que nelas respeito, razão e emoção formam uma tríade necessária à convivência e aprendizagem” (Oliveira et. al, 2010, p. 262). E essa não é uma tarefa fácil.

A sala de aula em roda nos oferece a oportunidade de ver o mundo de forma circular, de pensar e agir de forma circular e as discussões não têm fim, elas são feitas de recomeços (Bispo dos Santos, 2023). Na sala de aula em roda, o conhecimento se constrói a partir de múltiplas direções, o conhecimento se constrói em tantas direções quantos

alunos estiverem presentes. Nela, o pensamento não é linear, ele faz curva, sobe, desce, desvia, volta, se mantém, permanece, tremula. É como a ginga da capoeira. Me propus, nos cinco últimos anos, a viver a sala de aula em roda como se estivesse em uma roda de capoeira. Me propus, portanto, a viver a sala de aula a partir da ginga e do pensamento gingante.

Na capoeira, a ginga é o movimento fundamental do qual partem todos os golpes, ofensivos e defensivos da capoeira⁴, podendo ser linear ou circular (Barbosa, 1991b), movimento que lembra a ginga circular na energética dos orixás. O capoeirista mantém sua base de apoio e se agita, negaceia, insinua o movimento de um lado e mobiliza o Outro, dissimula com as mãos, procura desnortear o adversário, bamboleia, caçoa, inclina para um lado e para o outro, se recusa deliberadamente à satisfação de um pedido. O capoeirista pode, num ato de integração, oferecer negando, ele oferece e nega a face ao tapa do adversário; oferece e nega a barriga, o ventre à lâmina da navalha [...]. Para Wilson do Nascimento Barbosa, o capoeirista revela:

a dialeticidade da cultura negra, trabalha o tempo todo com essa mudança brusca, com essa mutação: o pé no lugar da mão, o traseiro no lugar da cabeça (...) aplica golpes com a bunda, coisa que um lutador ‘marcial’ acharia indigno. Trata-se, obviamente, de ‘deboche’, de reversão das expectativas, de manifestar a astúcia específica dos negros (Barbosa, 1991b, p. 8).

O que proponho aqui é pensar a sala de aula a partir da ginga que nos permite olhar para a construção do conhecimento em sala como um convite para uma dança que é ao mesmo tempo luta. Ensinar, nesse sentido, é um convite brincante. Ensinar tem um elemento lúdico e, ao mesmo tempo, sério. Ensinar é um “misto de luta, de dança, de

⁴ A capoeira foi, e continua a ser, um instrumento de luta, um recurso de emancipação das minorias sociais, usado pelas populações negras cativas no Brasil Colonial/Imperial, que conservou, mesmo após a República, altos índices de desigualdade e continua sendo um recurso de emancipação das minorias sociais (Cordeiro e Araújo, 2018, p. 139). Até a primeira metade do século XX, a capoeira foi proibida pelo código penal brasileiro e sua prática era tipificada como crime de vadiagem, o que revela o racismo e o classismo constitutivos da sociedade brasileira.

coragem e malícia” (Lopes apud Barbosa, 1991a, p. 10). Pensar os processos de construção de conhecimento na sala de aula exige uma certa ginga.

Nesses últimos anos de docência, não foram poucas as vezes em que eu também me emocionei nos processos de troca de conhecimento e percepções sobre o mundo com os estudantes, a partir dos textos e das experiências vividas. Não foram poucas as vezes em que me senti em uma situação desconfortável na qual estudantes mais conservadores expunham visões de mundo carregadas de misoginia, homofobia e transfobia. Nestes momentos, como professor, tive que ter malícia, tive que ter ginga e entender que na roda todos podiam estar e que este é tanto o trunfo como o desafio de se dispor a um processo pedagógico que tenta romper com as hierarquias e as múltiplas formas de dominação e controle que podem estar nas mãos do professor, bem como com o poder de autoridade que, não raramente, o professor faz uso.

Assim como na capoeira, na sala de aula, às vezes, é preciso jogar, inclinar-se para um lado e para o outro, caçoar, chamar o Outro para uma dança que se revela luta, desviar e se recusar deliberadamente a sua satisfação. Ensinar em roda é deixar-se inspirar pelas culturas de tambor⁵ que expressam uma visão rítmica do mundo, concebido como um vir a ser, como uma eterna mudança, como um movimento rítmico (Barbosa, 1991a). A sala de aula em roda é uma proposta de movimento metodológico contínuo, inacabado, que busca um estado permanente de presença e permanência diante do Outro, mesmo o Outro cuja fala ameace a própria existência.

O que proponho aqui é pensar a sala de aula em roda como um movimento rítmico de deslocamentos sucessivos da autoridade do professor, como um desvio constante da vontade de poder, um desvio do desejo de silenciamento do Outro que não compartilha da mesma visão de mundo, e, finalmente, como um constante vulnerabilizar-se, colocando à frente a criança interior em seu desejo mais genuíno de brincar com o Outro e de estar no mundo.

⁵ Wilson do Nascimento Barbosa argumenta que, embora a ginga tenha sido preservada e atravessado as manifestações culturais negras, como acontece na capoeira, no samba e nos terreiros de candomblé e umbanda no Brasil, a ginga não é exclusiva às culturas negras. O autor afirma que culturas brancas cruzadas com a cultura árabe, turca e cigana originaram também ritmos gigantes como o flamenco, o tango, o bolero; e cruzadas com árabe e berberes originando a rumba, o mambo, a cúmbia, o maracatu.

Uma aula é emoção e ginga: construindo comunidade a partir da experiência vivida

Nos últimos anos, incluí na disciplina sobre estudos de gênero, raça e classe em perspectiva interseccional uma aula que trata especificamente de masculinidades. Percebi que esse tema era necessário em uma disciplina como essa, pois, do contrário, seria reafirmar e reproduzir a ideia de que a masculinidade não deve ser objeto de discussão ou que, na pior das hipóteses, masculinidade é uma categoria universal e dada que não deve passar pelo escrutínio analítico e reflexivo. Com este mesmo raciocínio, incluí também uma aula sobre branquitude, pois percebi que era fundamental que os estudantes tivessem uma perspectiva de que falar em questões de gênero e raça envolvia, também, falar sobre e analisar o lugar ocupado por homens em geral e por pessoas brancas.

Os estudantes que se identificavam com o gênero masculino quando se deparavam com o tema de masculinidades ao lerem a ementa da disciplina se sentiam, visivelmente, incomodados. O desconforto também era compartilhado por algumas estudantes mulheres que, a princípio, esperavam que em uma disciplina de estudos de gênero, a questão da mulher seria “a grande questão” a se estudar. Já nas primeiras aulas em que eu apresentava a ementa, e ao perceber a inquietação de alguns estudantes, eu explicava a escolha dos temas e partia da seguinte pergunta para a sala: que corpo é um corpo dotado de gênero e de raça?

Essa pergunta provocativa partia do pressuposto de que todos se questionassem sobre a própria raça e o próprio gênero, no sentido de que todo corpo que seja um corpo inserido nos enquadramentos de inteligibilidade do humano é um corpo dotado de gênero e raça.⁶ A sala ficava em silêncio, o que era pedagógico no sentido de que a pergunta

⁶ Embora esta não seja uma questão central deste ensaio e sim uma questão de fundo, há importantes reflexões hoje que questionam o fato de que nem todos os corpos são corpos inteligíveis como humanos, como por exemplo, os corpos abjetos, que passam por outro registro que não os registros de inteligibilidade humana e, claro, a questão racial informa de maneira fundamental quem é e quem não é considerado humano ou, em outras palavras, lido como um corpo humano. Nesse sentido, sugiro a leitura de Julia Kristeva (1989) sobre abjeção e de Berenice Bento (2022, 2024) que reflete sobre se o gênero é uma categoria útil de análise a depender dos corpos sobre os quais estamos falando e como o racismo é construído a partir da noção de abjeção.

afetava o movimento dos corpos se ajeitando nas cadeiras e os olhares de cada um se cruzando. Eu perguntava também se ser homem significava ter um gênero e se ser branco significava ter uma raça. E a discussão do curso já começava por estes tensionamentos.

Este movimento foi importante e me trouxe algumas reflexões profundas sobre a educação como uma prática gingante e como um processo de construção de comunidades afetivas, como tenho me proposto vivenciar. Em determinada aula sobre o conceito de gênero, pedi aos estudantes que me ajudassem a organizar as carteiras em formato de roda, e perguntei a eles “o que é ser mulher?”. De início, eu trouxe uma das frases mais famosas dos estudos de gênero de Simone de Beauvoir (2021), “não se nasce mulher, se torna mulher”, presente em seu livro “O Segundo Sexo”. Como é de se esperar, essa é uma pergunta que, claramente, permite (e diria mesmo que até requer) que as respostas acionem um repertório de experiências vividas. De imediato, as estudantes começaram a falar não sobre o que, para elas, é ser mulher, mas, sobretudo, o que para elas é se sentir mulher, especialmente na sociedade brasileira. As estudantes começaram, então, a se posicionar sobre como elas se sentiam mulheres.

De maneira unânime, as falas das estudantes que se identificavam como mulheres revelavam que o elemento comum era o fato de que elas, por toda a vida, foram educadas para se comportarem “como uma mulher deve se comportar”. E que esse processo envolvia desde orientações por parte dos pais e familiares de como elas deveriam se sentar, como elas deveriam falar, o que lhes cabia fazer como meninas, com o quê – e com quem – elas deveriam brincar. Em suma, as falas das estudantes compartilhavam a ideia de que ser mulher implica em uma série de regras e normas impostas sobre elas que levam (ou pelos menos deveriam levar) ao que a sociedade espera delas como mulheres.

Não se sentar com as pernas abertas, não falar alto, brincar somente e preferencialmente com outras meninas, brincar de boneca ou de casinha, não usar roupa curta, tomar cuidado ao sair na rua, não falar com estranhos. Estes foram os exemplos que muitas deram para ilustrar os enquadramentos normativos dentro dos quais elas cresceram e foram socializadas. Para além do que elas, como mulheres, não deveriam fazer, algumas enfatizaram características de personalidade que são atribuídas às mulheres e que, não por um acaso, são exatamente o oposto das características que se

atribuem aos homens, como o fato de a mulher ser vista como mais “frágil”, “sensível”, “cuidadosa”, aquela que deve ser “protegida”, dentre outros milhares de atributos que não caberiam nesse espaço. Enquanto ao homem lhe é atribuído o exato oposto, como aquele que é “forte”, “racional”, que “deve proteger”. É interessante notar que os caminhos percorridos pelas mulheres na sala sobre a definição de mulher evocam justamente uma noção de homem para explicitar o que nelas faltaria e que estaria presente nos homens, ou seja, o modo como a mulher é definida pela ausência daquilo que o homem possuiria (ou se espera que possua), como a força, a coragem, a racionalidade, etc.

No início, obviamente, nem todas as estudantes se sentiram à vontade para falar e a minha pergunta ecoou por alguns segundos até que a primeira estudante começasse. Do ponto de vista de um educador, atento às dinâmicas, interações e às múltiplas leituras corporais, era perceptível que ao passo que cada uma se dispunha a compartilhar a própria visão e falava, outras estudantes se sentiam seguras para também expressar seus pontos de vista. Era uma reação em cadeia. A fala de uma encorajava a fala da outra. O conteúdo compartilhado por uma delas ecoava nas experiências das demais e é nesse momento que a sala de aula começa a ganhar contornos de ginga. As estudantes começaram a compartilhar e uma após a outra pediam licença para entrar na roda e gingar com as demais.

É claro que somente as mulheres se sentiram interpeladas a responder àquela pergunta e os homens presentes na sala ficaram quietos. Mas eu também queria ouvir os homens e segui a aula trazendo a perspectiva de que se Beauvoir, ao afirmar que não se nasce mulher, mas se torna mulher, por que nunca ninguém indagou se também não se nasce homem, mas se torna homem? Quando eu trouxe essa reflexão, era nítida a cara de espanto dos homens presentes na sala e um deles me disse: “professor, mas homem é homem!”. Eu sorri e perguntei: “como assim, homem é homem?” ao que ele retrucou “o homem nasce homem e pronto, não tem essa de se tornar homem!”.

Então eu perguntei se, assim como acontece com as mulheres que são socializadas e crescem tentando responder às normas do que é e como deve ser uma mulher, os homens também não crescem tentando se encaixar dentro de concepções do que é e como deve ser um homem. Silêncio. Segui indagando se toda pessoa que nasce com um pênis que

nós denominamos como sendo uma genitália masculina já nasce com o seu gênero garantido. O silêncio seguiu, mas alguns estudantes (homens) acenavam afirmativamente com a cabeça. Segui, então, indagando, se isso de fato acontece (se “o homem nasce homem e pronto”) por que com as mulheres seria diferente, por que elas teriam que responder às normas de gênero ao longo da vida enquanto os homens não?

Essas reflexões iniciais foram um convite para que os estudantes partilhassem suas percepções de mundo para além dos textos sugeridos como leitura bibliográfica da aula. Se, como nos ensina Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1985), antes do contato com qualquer texto e antes de aprendermos a palavra, cada um presente na sala de aula está imerso em sua própria experiência de mundo, de apreendê-lo e de compreendê-lo por meio de condições que são únicas, mas também inseridas em contextos coletivos mais amplos que dão contornos a essas vivências.

Compreender a aula como um espaço ao qual os estudantes são convidados a trazerem suas próprias percepções de mundo era exatamente o que eu buscava ali. Meu objetivo era que cada um pudesse pensar a partir das próprias vivências informadas pelo universo social dentro do qual estavam inseridos e socializados. Daí, a resposta do estudante de que “o homem nasce homem e pronto” revela ser uma leitura de mundo que vai na contramão do que os textos propostos na ementa sugerem, ou seja, de que o gênero é uma construção e não é dado a priori (Scott, 1990; Saffiotti, 1999; Lauretis, 1994; Butler, 2019).

Parto do pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e que essa experiência é um modo de conhecer que pode habitar com outros modos de conhecer e enriquecer nossa experiência coletiva de aprendizado (hooks, 2017). Nesse sentido, o enunciado de que “o homem nasce homem e pronto”, é politicamente potente e pedagogicamente estimulante, pois evidencia as diferenças e a diversidade que compõem uma roda e nos convida a habitar esse espaço plural, diverso e rico.

Esse tipo de conduta pedagógica em que posicionamentos tão profunda e intimamente arraigados são partilhados na roda, em que os dissensos se revelam e as visões de mundo são tensionadas, levam, geralmente, a momentos de um profundo

silêncio que não é meramente uma ausência de interesse em responder ao Outro, mas constitui um silêncio que é eloquente. Do ponto de vista de quem está facilitando a construção do pensamento e do conhecimento, é nítida a diferença entre os momentos de silêncio em que se percebe que não há interesse algum por parte dos estudantes no que está sendo proposto e aqueles momentos em que o silêncio é eloquente e fala por si mesmo. Este é um silêncio que mexe com as estruturas afetivas e que se revela na linguagem corporal. É um silêncio que fala pelos olhares, pelo movimento do dorso na cadeira, pelos lábios que se movem querendo falar.

Colocar perguntas como essa requer do estudante uma disposição para compartilhar o vivido, um pouco do seu eu mais profundo e íntimo, do seu eu nunca questionado, e exige também que o professor esteja disposto a partilhar as suas próprias experiências, pois, como afirma bell hooks (2017, p. 35), “os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva.” Além disso, “[q]uando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos.” (hooks, 2017, p. 35). Nesse sentido, os silêncios dos estudantes são momentos nos quais eu me sinto convidado a entrar na roda e, como um capoeirista, peço licença a eles para partilhar também um pouco de mim e trazer minhas vivências como forma de produzir o conhecimento.

Continuei a reflexão trazendo um pouco de mim, do meu corpo que fala e cujas marcas possam enunciar o lugar de onde venho e que informa meu modo de conhecer. Comecei falando, na roda, que eu cresci em uma família interracial na qual desde pequeno eu ouvia minha avó paterna dizendo à minha mãe sobre mim: “cuidado que esse menino vai virar viado!”. Compartilhei com os alunos que eu cresci com essa frase na minha cabeça, que era tanto um alerta para minha mãe, como uma forma de antecipar a culpabilização que recairia sobre ela pelo seu “fracasso” materno em me criar como um homem. “Virar viado” ganhava, no meu universo infantil, as piores conotações, pois significava a maior das aberrações que poderia acontecer a uma criança. “Virar viado” se tornou o meu maior pesadelo de infância e o de minha mãe também.

Continuei dizendo, em roda, que nas minhas férias escolares, meu pai (que era mecânico) sempre me fazia ir trabalhar com ele na oficina, pois dizia que eu tinha que “aprender uma profissão de homem” e que “meter a mão na graxa” era “coisa de macho”.⁷ Meu pai dizia que eu “viraria viado” se ficasse em casa “na barra da saia” da minha mãe. “Esse menino vai virar viado!” se tornou um discurso que se repetiu ao longo de toda a minha infância e adolescência e passou a ganhar materialidade no meu corpo no modo como tal discurso induzia-o a se comportar. Passei a falar pouco e a ser mais comedido, pois minha voz era, segundo meu pai e os meninos da escola que faziam bullying comigo, uma “voz de menina”. Eu sentia vergonha de ser quem eu era. Ficava quieto pelos cantos e tinha poucos amigos. Não queria brincar com outros meninos da escola. Esse discurso ganhou materialidade e se materializou (Butler, 2015)⁸ em meu corpo de modo a contê-lo e silenciá-lo, pois qualquer coisa que meu corpo fazia era um modo de expressão que deveria ser evitado, pois não era a forma correta de se expressar.

Segui compartilhando em roda que, apesar de todas as normas que se endereçavam a mim no sentido de disciplinar e controlar o meu corpo (Foucault, 2021), eu sempre senti que havia algo em mim que era incontrolável e insubordinável. Eu sabia que havia algo em mim que não permitia ser reprimido. Por mais que minha infância tivesse sido atravessada pelo pesadelo da heteronormatividade compulsória⁹ (Rich, 1994), havia

⁷ O uso que faço das aspas ao longo do texto se refere a frases e expressões que eram ditas por meus familiares, mas que também são frases e expressões que revelam uma cultura patriarcal cujas normas são orientadas pela heteronormatividade a partir da qual a cada gênero é assignada, de modo binário uma função específica.

⁸ Para Judith Butler, materialidade e materialização são conceitos centrais em sua crítica às formas tradicionais de pensar o corpo, o sexo e o gênero. A autora argumenta que a *materialidade* não é uma substância fixa, natural ou anterior ao discurso e que o corpo não possui uma materialidade pura, biológica e pré-discursiva sobre a qual o gênero seria posteriormente “construído”. Ao contrário, a materialidade é sempre moldada por normas, práticas discursivas e tecnologias de poder. A materialidade, dessa forma, não é negada, ela é entendida como resultante de processos normativos (a materialização) que atuam pela repetição e são regulados através do qual algo passa a ser reconhecido como “material”, “real”, “corpo”, “sexo”.

⁹ Heterossexualidade compulsória pode ser entendida como o sistema social, cultural, político e econômico que pressupõe, impõe e naturaliza a heterossexualidade como a única forma legítima de sexualidade e afeto. Não se trata apenas de uma orientação sexual individual, mas de uma estrutura normativa que organiza relações sociais, define expectativas sobre gênero, molda instituições (família, escola, Estado), e deslegitima ou invisibiliza outras sexualidades.

brechas que minha criança encontrava nas quais ela se libertava a si mesmo, através de seu corpo.

Havia momentos em que eu, na sala da casa de minha avó – a mesma avó que dizia a minha mãe que eu iria “virar viado” – dançava na frente da televisão imitando a Globeleza¹⁰. A minha vó e minha tia, reunidas na sala, me vendo sambar na frente da televisão inspirado por aquela figura feminina negra hipersexualizada só conseguiam fingir uma cara de surpresa e um sorriso sem graça. Acho que na cabeça delas, não havia mais somente um receio de que eu “virasse viado”, havia uma certeza, só não sabiam quando seria enunciado, mas me ver sambando como a Globeleza já era uma forma de anunciar.

Os estudantes riram quando contei isso. Certamente imaginaram a cena de um menino sambando no meio da sala com as tias e a avó chocadas. Contar histórias evoca a imaginação para a sala de aula e esse é um importante recurso para o aprendizado, sobretudo quando se trata de um modo de conhecer fundamentado na experiência vivida. Esse é um elemento criador de laços e vínculos, pois mobiliza o universo afetivo, para além do intelectual. Estar em roda com os estudantes nos oferece as condições de se compreender a sala de aula como um espaço onde a criatividade, a imaginação e, sobretudo, a emoção são mais que permitidas, são bem-vindas.

Para Gilles Deleuze, uma aula “é uma espécie de matéria em movimento musical, em que cada grupo aprende o que lhe convém. Não é tudo que convém a qualquer um. Uma aula é emoção. Se não há emoção, não há inteligência, nenhum interesse, não há nada” (Dosse, 2010, p. 291). Para Deleuze (Deleuze; Parnet, 1995), a fronteira entre uma aula boa e uma aula ruim está justamente no interesse do estudante. Para o filósofo, uma aula é boa quando o estudante está desperto, tem interesse, está presente. Se ele não possui interesse, não está consciente, está adormecido. Para Deleuze, no entanto, não há nada que diga o que exatamente faz esse estudante despertar. Misteriosamente, em algum momento, esse estudante desperta, seu interesse é chamado e ele entra na roda. Nesse

¹⁰ Globeleza é o nome dado à personagem criada pela Rede Globo (uma das principais emissoras de televisão do Brasil) para representar o Carnaval em suas vinhetas televisivas, a partir dos anos 1990. Ela se tornou um ícone midiático que sintetiza, de forma estereotipada, a sensualidade, a dança e a estética corporal associadas ao Carnaval brasileiro. Para as críticas feministas e antirracistas, ver Santos e Silva (2003).

sentido, uma aula não é exclusivamente sobre o intelecto, ela é mais que isso. Assim como é para Deleuze, tenho percebido que “uma aula é emoção”. No entanto, acredito que uma aula é mais que isso. O que minha trajetória como professor me revela também é que uma aula é ginga.

De certa maneira, ainda que eu não tivesse planejado previamente narrar aquela memória específica de minha infância, algo da ordem do indizível que talvez nos escape à racionalização me acionou afetivamente esse momento da minha vida e me veio com uma força da qual não pude desviar. Talvez a força dessa memória pessoal se revele justamente no poder que ela teve de afetar os estudantes e despertá-los para aquele momento de construção do conhecimento em roda. Os olhares de todos, fixos e imóveis, pareciam não se distrair nem com o ruído irritante do ventilador enferrujado, e conforme eu narrava minha experiência de “tornar-se homem”, eu sentia que conseguia despertar cada vez mais a presença de todos na roda, sobretudo dos homens.

Continuei dizendo, em roda, que tais expectativas refletiam as normas sociais em relação ao que um homem deve ser e que toda a preocupação de meu pai e de minha avó era uma expressão do medo de que eu desviasse da rota normativa binária de gênero. O discurso de que não era permitido fazer “isso” ou que era obrigatório fazer “aquilo” era uma forma de reiterar o tempo todo as normas de gênero, o que revela que não há nada mais instável que o gênero, pois se não fosse instável não haveria a necessidade de se reforçá-lo e reiterá-lo o tempo todo. Segui dizendo que toda a minha infância foi atravessada por discursos e normas que revelam que, de fato, não se nasce homem, se torna homem e que o discurso de que “esse menino vai virar viado” só revela o medo de que eu me desviasse do “tornar-se homem” e que, portanto, isso confirma que ninguém nasce, de fato, homem ou mulher, mas essas são categorias impostas por processos múltiplos de normatização. Nascer homem não é dado, é uma construção.

Voltei a colocar a pergunta na roda: “o que é ser homem?”¹¹ Durante alguns segundos, percebi os movimentos dos corpos se ajustando nas cadeiras, os olhares se movimentando em direção ao horizonte visto através da janela, gestos estes que denotam

¹¹ Para mais reflexões sobre o que essa pergunta suscita, ver Ambra (2021).

a presença e o modo como a aprendizagem não se limita ao intelecto, mas que, sobretudo, diz respeito ao corpo. A pergunta “o que é ser homem?” revela sua potência justamente pelo silêncio eloquente que ela produz. Essa é uma pergunta que estremece o corpo, que o arrepia.

Como na capoeira, em que o corpo é que aprende e que responde, a sala de aula em roda convoca os corpos a estarem ali, não sentados e imóveis, mas despertos e em relação. Na capoeira, é preciso saber o tempo do movimento do Outro, entendê-lo. É preciso sentir o compasso do Outro. Na sala de aula em roda, a ginga assume uma mesma função: a de saber o tempo dos gestos, o tempo do corpo do Outro e nos revela que ensinar é também um processo de saber escutar, ainda que essa escuta seja a escuta de um silêncio que fala mais do que palavras. O saber é incorporado.

O silêncio persistiu até que um aluno congolês, que estava em período de intercâmbio, disse: “essa coisa de homossexual não existe lá no meu país, lá não tem isso, lá o que a gente tem é o homem e a mulher, e só!”. A sala pareceu ter ficado em choque com essa colocação. Os estudantes se entreolhavam como se dissessem “e agora, o que vamos dizer?”. Eles me olhavam como se esperassem que eu respondesse àquele estudante de modo a contrapor sua visão que, claramente, refletia o modo como a cultura do país de origem desse aluno vivia o gênero (algo que não é muito diferente do padrão brasileiro).

Eu me senti com muita vontade de dar uma resposta que pudesse mostrar o quão “equivocado” estava aquele posicionamento, mas ao mesmo tempo me interoguei internamente se fazer isso não seria uma forma de calar aquele aluno colocando-o como “errado” diante do que seria a visão “correta” de mundo. Me permaneci em silêncio olhando para todos enquanto lidava com essa crise interna sobre o que fazer, o que responder. Na sequência, com a roda ainda em silêncio, o mesmo estudante voltou a dizer que “até na bíblia isso fica claro, professor, que não só existe o homem e a mulher, como a mulher é criada a partir costela de Adão”.

Eu me senti devastado naquele momento. Aquilo foi um golpe para mim e acredito que para muitos estudantes ali presentes. O desejo de exercer a autoridade de professor cresceu na mesma medida do meu sentimento de impotência. O que aquele estudante

disse era algo que poderia ter sido dito pela minha avó. Era exatamente o mesmo discurso de algumas pessoas da minha família quando eu assumi minha homossexualidade. Ouvir aquilo me desconcertou, não somente por ter tocado em uma ferida pessoal minha, mas me desconcertou sobretudo porque, naquele momento, eu pensava quais outros estudantes aquele discurso poderia ter atingido também.

Fui tomado por um impasse sobre como agir diante daquela “rasteira” dada pelo adversário. Enquanto os estudantes todos me olhavam como se tivessem a certeza de que eu diria algo para retornar o “golpe”, minha consciência sobre o quão politicamente potente aquele momento em sala se tornava foi ganhando espaço. Ora, o que eu almejava era justamente um ambiente plural, diverso, onde todos pudéssemos estar diante da diferença, em roda, encarando a diferença do Outro face a face. E era justamente isso o que eu tinha ali na minha frente. De imediato, percebi que, até então, as turmas para as quais eu ministrei essa matéria sempre foram turmas que possuíam um posicionamento ideológico alinhado a uma perspectiva crítica, reflexiva de gênero a ponto de nunca eu ter me deparado com um momento como esse. Aquela era a primeira vez que eu tinha a minha frente uma turma que se apresentava completamente diversa e plural, para além das bolhas dentro das quais eu estava acostumado lecionar.

O meu sentimento era o de fracasso, não só porque eu percebia que havia em mim um desejo de colocar a autoridade de professor em ação – o que contrariaria todo o meu esforço pedagógico de se construir uma comunidade afetiva, inclusiva e plural – mas, sobretudo, porque esse desejo vinha de um outro lugar, o lugar de um homem que cresceu sofrendo os efeitos psíquicos e físicos desse mesmo discurso patriarcal que silencia e invisibiliza outros modos de ser e estar no mundo e outras possibilidades de se compreender o gênero. De certo modo, o que minha criança cresceu ouvindo da família, o medo da família de esse menino “virar viado” era sustentado, também, por esse mesmo discurso do estudante congolês.

Nenhuma roda é isenta de tensões, nem na capoeira, nem na sala de aula. Há, em ambas, o risco do golpe que fere, da palavra que toca feridas, do embate, do silêncio que tanto diz, das desigualdades que se revelam. Mas é verdade que é na roda, também, que o conflito se transforma em possibilidade, a roda é ritual e risco, é onde se praticam formas

de lidar com o Outro, com a diferença, com os erros e os desafios. Neste processo, o professor não assume um lugar de oferecer verdades, mas é ele também o que se vulnerabiliza na e com a roda. Diferente de uma educação bancária em que o educador deposita conteúdos prontos sobre o estudante, que os recebe de forma passiva, o que almejo com a sala de aula em roda é, inspirado por Paulo Freire (2020; 2021), uma educação libertadora baseada no diálogo, na problematização e na conscientização crítica do estudante sobre sua realidade. E nesse processo libertador, a ginga assume função fundamental na roda, pois a ginga é a dança-luta de movimento constante do corpo, um corpo que se afeta, que afeta, se desvia e cria.

Na sala de aula em roda, a ginga assume uma função de ferramenta epistêmica e pedagógica para lidar com as tensões, os silêncios e os embates de ideias e afetos. Na sala de aula em roda é preciso gingar. Gingar, aqui, assume um caráter pedagógico de sobrevivência. É gingando em roda que se percebe que a forma circular permite romper com a hierarquia vertical e tradicional e que o círculo pode descentralizar o saber tirando o foco exclusivo no mestre e fazendo um convite à escuta mútua. Na sala de aula em roda, a escuta circulariza o poder e possibilita que o conhecimento surja também da experiência de cada pessoa, criando uma inteligência coletiva. Aqui reside o caráter libertador de se ensinar e aprender, com todos os desafios e riscos assumidos. Na roda, ninguém é centro, todos são centro ao mesmo tempo, pois estar em roda nos permite afirmar o valor do coletivo, da oralidade, da escuta e da reinvenção de si mesmo.

Respondi ao estudante que aquela era uma interpretação bíblica que me era bastante familiar. Disse que quando me tornei adulto e assumi a homossexualidade, muitas pessoas na minha família mobilizavam a mesma ideia. O que fiz, naquele momento, foi entrar na roda e me apropriar do discurso bíblico situando-o na minha experiência vivida como forma de me engajar com o Outro e, ao mesmo tempo, criar as condições para que mais pessoas pudessem engajar com o mesmo discurso desde uma perspectiva situada. Esse movimento de negaceio, de insinuar um movimento e fazer outro, de caçar, de bambolear, é uma forma gigante de “oferecer negando”, como diz Barbosa sobre os movimentos do capoeirista, é uma forma de oferecer e negar a face ao tapa do adversário, de oferecer e negar a barriga, o ventre à lâmina da navalha. É na

repetição, na iteração do discurso que reside a possibilidade de subvertê-lo (Butler, 1997). Nesse sentido, a ginga é subversão.

Consciente desse movimento gigante, perguntei aos estudantes como eles compreendiam aquela questão. Claramente, não era isso que eles esperavam de mim. Esperavam que eu fizesse uso da autoridade garantida ao lugar do professor para “combater” aquela visão, mas esse não era o lugar que eu escolhi assumir ali. Ensinar se situa nessa linha tênue entre a necessidade de ser responsivo, mesmo quando o que conseguimos oferecer é o silêncio e o olhar incapaz de desviar. Nesses momentos em que o que está em jogo - ou melhor, o que está em roda - não é sobre o racional, percebo que ensinar também é um processo afetivo, não no sentido mais romântico do afeto, do amor, das coisas boas, mas sim no sentido do afetar-se pelo Outro, daquilo que nos afeta, independente de sua natureza. Ensinar é também sobre um constante afetar-se a si mesmo.

Algumas estudantes começaram a falar como aquela visão corrobora para o contexto de violência contra a mulher no Brasil, pois coloca a mulher em uma posição secundária e subordinada ao homem, como acontece na narrativa bíblica, e como também corrobora para o contexto de violência homofóbica e transfóbica no país. Elas trouxeram dados que revelam que o Brasil é o país que mais mata mulheres, homossexuais e pessoas trans no mundo.¹² Eu achei interessante este movimento, pois o que elas fizeram não foi combater o discurso do Outro, mas sim de refletir sobre as implicações e efeitos daquele discurso na vida cotidiana.

¹² Para mais dados sobre feminicídio, ver o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) 2025, divulgado pelo Ministério das Mulheres (2025), entre 2015 e 2024, foram registradas 11.650 ocorrências de feminicídios e 29.659 ocorrências de homicídio doloso e lesão corporal seguidas de morte de mulheres, totalizando 41.309 casos de mortes violentas de mulheres no período. O Brasil continua liderando mundialmente em número de mortes violentas motivadas por LGBTfobia. De acordo com o Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2024), o país reportou 230 mortes de pessoas LGBTI+ em 2023, das quais 184 foram assassinatos, 18 suicídios e 28 por outras causas. A maioria das vítimas eram pessoas transsexuais, especialmente mulheres trans e travestis. O Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2024 (Benevides, 2025), elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e lançado em janeiro de 2025, apresenta um panorama alarmante da violência contra pessoas trans no Brasil. Apesar de uma redução de 16% em relação ao ano anterior, o país mantém-se, pelo 16º ano consecutivo, como o que mais mata pessoas trans no mundo.

No entanto, fiquei pensando que aquele estudante poderia ter muito mais para compartilhar com a roda sobre o lugar de onde vinha. Perguntei a eles qual poderia ser o motivo de no Congo não haver pessoas homossexuais e transexuais – como dizia o estudante - em comparação com o Brasil. Depois de me olhar fixamente, o estudante congolês respondeu que achava que “até pode ter [pessoas homossexuais e transexuais], mas se alguém pega... já sabe né, professor...”, ao que eu respondi “o que acontece?” e, diante do silêncio da roda, um outro estudante brasileiro disse que “provavelmente aconteceria o mesmo que acontece no Brasil... são assassinados”. O estudante congolês acenou com a cabeça em confirmação.

Eu voltei a dizer que esse era exatamente o medo com o qual a minha criança cresceu, o medo de não poder existir como se é, o medo de ser assassinado. Continuei compartilhando em roda que o medo que a sociedade tem de conviver com pessoas diferentes, com orientações sexuais diferentes, com desejos diferentes do seu se expressa nos alarmantes números de violência contra essas minorias. E que este medo é o medo imposto a milhares de crianças, não só no Brasil ou no Congo, mas em muitos outros lugares do mundo.

Imediatamente, um outro estudante (brasileiro) levantou a mão e, com voz trêmula e visivelmente emocionado, começou a dizer que aquela era a primeira vez que ele se deu conta que não conseguia responder à pergunta do “que é ser um homem” e que, durante toda a sua vida, só recebeu ódio do pai por ser “mais afeminado” que os outros meninos, por “falar com voz fina” e por ter somente amigas mulheres. Conforme ele compartilhava sua experiência, com voz trêmula e bastante emocionado, relatou momentos fortes de violência que sofreu de seu pai durante a infância. Eu via outros estudantes também emocionados e me vi, em determinado momento, com os olhos cheios de lágrimas.

Entre palavras e choro, o estudante pedia desculpas por estar compartilhando aquilo tudo, ao que eu só pude ouvir e acolher em um lugar muito profundo do meu eu. De muitas maneiras, a fala deste estudante me fez entrar em contato com meu próprio universo afetivo. Eu me via nele e me permiti chorar naquele momento. Quando terminou de falar, eu, já visivelmente emocionado, agradei a oportunidade de ter a sua experiência compartilhada com todos e disse que aquele era um espaço seguro para compartilhar

experiências vividas e que não havia ali espaço para sentir culpa. Alguns estudantes se levantaram e foram até ele para abraçá-lo em sinal de agradecimento e apoio pela história vivida e compartilhada na roda. Em seguida, outros estudantes – homens e mulheres – começaram a compartilhar suas próprias experiências sobre como as normas heterossexuais e patriarcais influenciaram suas vidas e seus corpos.

A aula foi sendo conduzida entre comentários sobre os textos de Joan Scott (1990), Teresa de Lauretis (1994), Simone de Beauvoir (2021) e os próprios comentários sobre as experiências vividas por cada um. Quando aproximamos a teoria daquilo que é vivido, o processo de aprendizagem ganha muito mais complexidade e se torna muito mais interessante, pois é ao aproximar os dois universos que entendemos melhor os lugares nos quais situamos e, também, os limites da própria teoria. Há experiências vividas que não cabem nos limites de um texto escrito. Quando se abre espaço para o toque do corpo, para um abraço de um colega em solidariedade ao que foi vivido e relatado, quando se abre espaço para que o corpo possa se deixar afetar pela escuta do Outro, o processo de ensinar e aprender torna-se muito mais potente, pois nos permite habitar a aula como um espaço e um tempo em que comunidades possam ser construídas.

Naquela aula eu tive a certeza de que, como dizia Deleuze, uma aula é emoção. O que me importava ali não era converter o discurso e a visão de mundo de nenhum estudante. Como professor, eu não estava interessado em mudar ou corrigir o Outro, mas sim em estabelecer as condições necessárias para se habitar um espaço comunitário em que ensinar e aprender fazem parte de um processo no qual a vulnerabilidade e a abertura ao Outro são elementos centrais.

A sala de aula em roda permite esse contato do eu com o Outro face a face, frente a frente. Estar em roda, na sala de aula, é estar diante desse Outro que nos interpela e nos demanda uma resposta. É estar diante desse Outro cujo rosto se revela, se expõe, se vulnerabiliza. Certamente, eu ter me colocado e ter compartilhado minha experiência vivida de masculinidade representou um chamado ético aos demais estudantes para que eles também pudessem compartilhar suas próprias experiências. Aqui reside um desejo pedagógico meu de tornar a sala de aula um convite permanente para o engajamento. Mais do que incitar os estudantes a lerem os textos e se engajarem com os argumentos e

conceitos teóricos, minha preocupação é guiada por um desejo de fazer com que a teoria e a prática se revelem a eles como um encontro no sentido de fazer com que a teoria ganhe corpo, ganhe carne, e que a experiência ganhe um caráter analítico e interpretativo a partir do qual se possa seguir descobrindo novas maneiras de se ver no mundo e habitá-lo.

Estar em roda com os estudantes é um convite para uma disposição de estar com o Outro que nos interpela e do qual não podemos fugir. O que aconteceu naquela aula em que a minha experiência partilhada se apresentou como uma demanda aos estudantes é, em termos pedagógicos, o que Emmanuel Lévinas compreende ser, filosoficamente, a responsabilidade e a exigência ética diante do Outro. Para o filósofo, não há um sujeito pré-ontológico que exista fora de qualquer relação diádica na qual o Outro surge como aquele que nos impulsiona. Para Lévinas, nós somos suscetíveis ao Outro de modo que nos tornamos responsáveis não pelo que é feito para nós, mas pela nossa relação com o Outro que é estabelecida no nível da nossa susceptibilidade radical (Lévinas, 1981).

Para Lévinas (1981), nossa susceptibilidade aos Outros não é desejada, não é escolhida e é uma condição de nossa responsividade aos Outros. Nos tornamos responsáveis pelos Outros não pelo que o Outro (nos) faz, mas pelo fato de que somos suscetíveis a esse Outro e isso é algo do qual não temos escolha. Nos tornamos responsáveis pelo Outro na medida em que esse Outro age sobre o eu de maneira que desde o início se configura como uma interpelação ética. Na perspectiva de Lévinas, a formação do sujeito se dá por meio desse Outro que tem um rosto ao qual somos obrigados a responder. “O rosto, por sua parte, é inviolável; aqueles olhos, absolutamente sem proteção, a parte mais nua do corpo humano” (Lévinas, 1990, p. 8).

Ao contrário de um modelo de aula na qual os estudantes estão enfileirados e cada um vê somente a nuca daquele que está a sua frente, em roda é possível estar diante daquilo que sintetiza a essência do Outro: o rosto. Estar diante do rosto do Outro impõe sobre nós uma exigência ética. Estar diante do rosto é estar diante de uma boca que compartilha a “sua verdade” e cujos olhos revelam dores e sofrimentos que, muitas vezes, não podem ser expressos em palavras, mas que se manifestam em lágrimas, no toque, no abraço. Estar diante do rosto do Outro exige de nós, estudantes e professores em roda, estarmos totalmente vulneráveis ao que o Outro faz de nós mesmos.

No fim daquele semestre, o estudante congolês chegou até mim e disse que nunca tinha feito uma matéria que mexeu tanto com suas estruturas, algo que foi, para ele, tão desafiador. Ele me agradeceu dizendo que pode conhecer muito do que era o Brasil naquela matéria, e que apesar de não concordar com muitas ideias compartilhadas ele voltaria para o seu país muito diferente de quando veio para cá. Eu olhei para ele e agradei imensamente a oportunidade que ele havia nos dado de contribuir tão ricamente para que a aula fosse diversa e plural. Disse que o meu objetivo ali não era convencer ninguém de nenhuma ideia e que não havia visão certa ou errada, mas sim que havia visões de mundo diferentes e que elas podem habitar o mesmo espaço, a mesma roda, de forma respeitosa e humana. Terminei dizendo que quem entra na roda, entra para não ser o mesmo, entra para cair e levantar, entra para ensinar e aprender com o corpo inteiro. E para mim, o que ficou é que ensinar é uma arte que exige corpo presente, escuta, jogo limpo e alma aberta. Ensinar é um processo gingante em que o saber nunca é fixo, ele se esquia e se reinventa.

Encerrando os trabalhos

Ensinar e aprender em roda exige uma disposição ética, estética e política de um constante afetar-se pelo Outro. É uma disposição ética, pois nos relacionamos afetivamente e isso é recíproco. É estética, pois a sala de aula em roda é uma experiência sensível, capaz de produzir sensações e tocar o sujeito (Santos; Betlinski, 2012), esse Outro que nos interpela com o olhar e que nos faz compreender que o que nos une é a total susceptibilidade ao Outro. E é política, pois a sala de aula em roda nos permite construir espaços seguros nos quais a participação é elemento fundamental para a construção de um conhecimento a serviço das comunidades políticas que queremos construir. Nesse sentido, a sala de aula em roda, mais do que um espaço seguro no qual cada um pode se sentir à vontade para participar, é um espaço no qual o pensamento tem olhos, nariz, boca e orelhas, o pensamento não são as costas daquele que está a sua frente desde o qual só se escuta uma voz indiscernível. O pensamento chora, abraça, se afeta, e sorri.

Na sala de aula em roda, é possível corporear o que se diz, é possível escutar o Outro do ponto de vista daquele que viveu na própria carne e é possível construir o conhecimento desde o lugar dos sentimentos, particularmente do sofrimento, “pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência.” (hooks, 2017, p. 124). Assim como na capoeira em que os corpos cantam entre golpes, na sala em roda, as vozes contam os golpes de um eu ferido. Assim como na capoeira se aprende caindo e se levantando, na sala de aula em roda se aprende falando e escutando.

A roda é o espaço para a enunciação e para a escuta e, muitas vezes, a escuta na roda é um silêncio atento à fala do Outro, é um olhar diante do rosto do Outro que fala. É como na capoeira, onde se faz um silêncio atento ao berimbau que chama. É entre os silêncios e os ecos do som que a roda se apresenta em seu formato sagrado, seja feita com giz ou com ginga. Seja em reverência ao chão, seja em reverência à palavra do Outro ou ao saber compartilhado, estar em roda - na sala de aula, na capoeira, no samba ou no terreiro - nos oferece um modo de ser e estar no mundo de corpo inteiro e um modo de conhecer gingando.

Referências

AMBRA, Pedro. **O que é um homem?** Psicanálise e constituição da masculinidade. São Paulo: n-1 edições, 2021.

BARBOSA, Wilson Nascimento. **Ginga, o elo perdido.** Disponível em: <https://sites.google.com/site/dnbwilson/história-social>. Acesso em: 12 de janeiro de 2023, 1991a.

BARBOSA, Wilson Nascimento. **Ginga e cosmovisão.** Disponível em: <https://sites.google.com/site/dnbwilson/história-social>. Acesso em: 12 de janeiro de 2023, 1991b.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024.** ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025.

BENTO, Berenice. Gênero: uma categoria útil de análise?. **Revista de História Comparada**, v. 16, n. 1, p. 15 – 50, 2022.

BENTO, Berenice. **Abjeção**: a construção histórica do racismo. São Paulo: Editora Bregantini, 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

BUTLER, Judith. **Excitable Speech**: A Politics of the Performative. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: sobre os limites discursivos do "sexo". Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário de Gilles Deleuze**, entrevista concedida à Claire Parnet realizada em 1988 e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995, pela TV-ARTE, Paris.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari**: biografia cruzada. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I**: A Methodological Novel about Autoethnography. Bloomsbury Academic, 2004.

ELLIS, Carolyn, ADAMS, Tony E. e BOCHNER, Arthur P. “Autoetnografia: un panorama” In: CALVA, S. M. B. (ed.). **Autoetnografia**: una metodologia cualitativa. Aguascalientes: Universidad Autonoma de Aguascalientes, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

GREGORIO, Carmen. “Antropología feminista y etnografía: la perspectiva autoetnográfica”. **AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 18, n. 1, p. 115-138, 2023.

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

KRISTEVA, Julia. **Poderes do horror: ensaio sobre a abjeção**. Tradução: Dora Rocha. Campinas: Papirus, 1989.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Trad. Suzana Funck. Rio de Janeiro: Rocco, p. 206-238, 1994.

LÉVINAS, Emmanuel. **Otherwise than Being, or Beyond Essence**. Translated by Alphonso Lingis, Pittsburgh: Duquesne University Press, 1981.

LÉVINAS, Emmanuel. **Difficult Freedom: Essays on Judaism**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1990.

MINISTÉRIO DAS MULHERES. (2025). **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) 2025**. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2025/marco/ministerio-das-mulheres-lanca-o-relatorio-anual-socioeconomico-da-mulher-raseam-2025>. Acesso em: 25 maio 2025.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS LGBTI+ NO BRASIL. **Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil – 2023**. Brasília: Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil, 2024. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/>. Acesso em: 25 maio 2025.

OLIVEIRA, C. G.; MORAIS, J. F. S.; BRAUN, P. “Rodas em sala de aula: alguns aspectos relativos ao ensino e aprendizagem no cotidiano do Ensino Fundamental”. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, p. 91–121, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Primórdios do Conceito de Gênero. **Cadernos Pagu**, n. 12, pp. 57-163, 1999.

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. A experiência estética na prática docente da educação básica. **Revista Teias**, 22 (67): 450-465, 2021.

SANTOS, Jailson de Souza; SILVA, Joselina da Silva. A estética da mulher negra na mídia: a construção do corpo da Globeleza. In: GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez., 1990.

The Classroom as *Ginga*: On the Experiences of “Becoming a Man,” “Turning Queer,” and Building Knowledge in a Circle

Abstract: This essay proposes thinking of the classroom as a circle, a place of exchange, vulnerability, and the collective construction of knowledge. Starting from a childhood memory in which I, still a child, pretended to be a teacher, the narrative intertwines with pedagogical experiences lived in courses on gender and race studies from an intersectional perspective, taught at Brazilian universities in recent years. The metaphor of *ginga*—borrowed from capoeira—is central to understanding how teaching can be playful, political, affective, and ethical, opening space for the body, emotion, and attentive listening. Inspired by authors such as bell hooks, Paulo Freire, Wilson Barbosa, Gilles Deleuze, and Emmanuel Lévinas, the text argues that arranging the classroom in a circle functions as a practice that decentralizes power, legitimates lived experience as a way of knowing, and builds learning communities in the presence of the Other who calls us into relation. Through classroom accounts, especially discussions around masculinities and difference, I argue that knowledge can be built from attentive listening, eloquent silence, and the willingness to confront tensions. The circle thus becomes a sacred space of coexistence with the Other, where *ginga* is necessary to engage with conflicts, affects, and diverse forms of knowledge. With this essay, I propose thinking of *ginga* as an epistemic and pedagogical tool that leads us to understand that teaching and learning in a circle require the full presence of the body and a disposition to be affected, to inhabit vulnerability, and to build – collectively – a knowledge in constant movement.

Keywords: Classroom. Gender. *Ginga*. Man. Circle.

Recebido: 02/06/2025

Aceito: 20/02/2026