



***MASCULINIDADES POSTAS À PROVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE AS POLÍTICAS PÚBLICAS TÊM A VER COM ISSO?***

***MASCULINIDADES PUESTAS A PRUEBA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA: ¿QUÉ TIENEN QUE VER LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CON ELLA?***

***MASCULINITIES PUT TO THE TEST IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: WHAT DO PUBLIC POLICIES HAVE TO DO WITH IT?***

*Claudia Jorge de Freitas*<sup>1</sup>

*Gabriella de Oliveira Dias*<sup>2</sup>

*Jonê Carla Baião*<sup>3</sup>

**RESUMO**

Apresentamos neste texto, a partir de relatos de duas professoras/autoras, dos anos iniciais de uma escola municipal do Rio de Janeiro, um debate sobre produção curricular como política pública para o ensino das diversidades e questões de gênero, em especial masculinidades. Partindo das narrativas e entendendo-as como elementos potencializadores da reflexão/ação/ressignificação, buscamos responder as seguintes questões: como as famílias lidam com as construções acerca das masculinidades de seus filhos? Como se constituem essas masculinidades? De quais modos as políticas públicas podem contribuir para essas discussões? O cotidiano da escola é crucial para aprender, se constituir e saber se relacionar com os outros de forma respeitosa. Nesse sentido as políticas públicas e, mais precisamente, o currículo - que surge baseado nessas políticas, é também o fazer dos sujeitos na escola e considerado um dos pilares na construção dos

<sup>1</sup> Mestra em Ensino em Educação Básica (PPGEB-UERJ). Professora da SME/Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>2</sup> Mestranda em Ensino em Educação Básica (PPFEB-UERJ). Professora da SME/Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>3</sup> Doutora em Letras. Professora Associada CAP-UERJ (PPGEB-UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

saberes docentes e discentes, incluindo as construções das identidades e, conseqüentemente, das diferenças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Masculinidades. Políticas públicas. Identidades de gênero. Anos iniciais.

## RESUMEN

Presentamos en este texto, a partir de los informes de dos docentes / autoras, de los primeros años de una escuela municipal de Río de Janeiro, un debate sobre la producción curricular como política pública para la enseñanza de la diversidad y las cuestiones de género, especialmente las masculinidades. Partiendo de las narrativas y entendiéndolas como elementos que potencian la reflexión / acción / reencuadre, buscamos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo afrontan las familias las construcciones sobre las masculinidades de sus hijos? ¿Cómo se constituyen estas masculinidades? ¿De qué manera las políticas públicas pueden contribuir a estas discusiones? El día a día de la escuela es fundamental para aprender, edificar y saber relacionarse con los demás de forma respetuosa. En este sentido, las políticas públicas y, más precisamente, el currículo -que surge a partir de estas políticas, es también la realización de asignaturas en la escuela y se considera uno de los pilares en la construcción del conocimiento docente y estudiantil, incluyendo la construcción de identidades y, en consecuencia, de diferencias.

**PALABRAS-CLAVE:** Masculinidades. Políticas públicas. Identidades de género. Años iniciales.

## ABSTRACT

We present in this text, from the reports of two teachers / authors, from the early years of a municipal school in Rio de Janeiro, a debate on curricular production as a public policy for teaching diversity and gender issues, especially masculinities. Starting from the narratives and understanding them as elements that enhance reflection / action / reframing, we seek to answer the following questions: how do families deal with constructions about their children's masculinities? How are these masculinities constituted? In what ways can public policies contribute to these discussions? The daily life of the school is crucial for learning, building up and knowing how to relate to others in a respectful way. In this sense, public policies and, more precisely, the curriculum - which arises based on these policies, is also the doing of subjects at school and considered one of the pillars in the construction of teaching and student knowledge, including the construction of identities and, consequently, of differences.

**KEYWORDS:** Masculinities. Public policies. Gender identities. Initial years.

\* \* \*

*Para começar, precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que a desenvolvem, a compreensão de que existem práticas e políticas [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente,*

*como práticas coletivas dentro de um grupo qualquer, no qual há, sempre lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias.*

Nilda Alves

## **Introdução**

Este texto não tem a pretensão de trazer respostas rápidas, muito menos, afirmar ou negar proposições em disputas acerca de um tema tão denso para nós professoras da educação básica: o debate sobre gêneros nas escolas (sobre o que aqui, se quer dizer). É muito mais uma reflexão, que traz dentre um emaranhado de palavras que foram sendo amarradas, os relatos de duas professoras dos anos iniciais de uma escola pública localizada no Rio de Janeiro. Antes que este texto viesse, surgiu um incômodo... em momentos diferentes, mas, que, posteriormente, em uma conversa informal, descobrir-se-ia tratar não só de um incômodo, mas, de vários, e que, apesar das diferenças, eram comuns às duas e que a partir de duas narrativas distintas deram origem às seguintes questões: como as famílias lidam com as construções acerca das masculinidades de seus filhos? Como se constituem essas masculinidades? De quais modos as políticas públicas podem contribuir para essas discussões?

Por vivermos em uma sociedade machista que posiciona homens e mulheres em lugares opostos, diferentes, segregando e separando, observamos que isso acaba “pipocando” na escola em algum momento. Se você que está lendo este texto, está ou já esteve em uma sala de aula como docente, e “puxar” pela memória, se lembrará de alguma situação em que uma mãe, um pai, ou qualquer outra/outro responsável por uma criança, tenha batido em sua porta com alguma queixa referente a algum tipo de preconceito sofrido pela criança na escola, no que diz respeito à sua masculinidade. E quando isso acontece, observa-se um cenário extremamente prejudicial, já que o ocorrido se deu em um lugar onde a criança deveria ser acolhida, mas, que foi e é, muitas vezes, excluída, seja pela diferença, indiferença, pelo silenciamento, ou, ainda, não raramente, pelas agressões verbais ou físicas.

Dessa forma, crianças que deveriam conviver com seus pares de maneira amigável, amistosa, acabam sofrendo com o preconceito por parte das demais, por conta do seu modo de se vestir, de seus cabelos, ou, se portar, como se houvesse, ou há, um padrão de comportamentos, roupas, cabelos e outros para que todos e todas sigam.

Mas, e quando isso parte da própria criança, no que diz respeito a sua aceitação? Ou quando parte de um membro da família, de um incômodo por não aceitar essas

“marcas” e “atributos” diferentes do “modo de ser menino”, alimentando um discurso preconceituoso em relação à criança?

Não temos dúvidas de que o cotidiano da escola é crucial para aprender, se constituir e saber se relacionar com os outros de forma respeitosa. Nesse sentido as políticas públicas e, mais precisamente, o currículo - que surge baseado nessas políticas, é um documento, mas, não só, já que estabelece a prática docente, extremamente importante para definir e determinar a comunicação de ações que devam ser possibilitadas nas trocas incontestáveis que se dão nos processos de ensino e aprendizagem. Por ele, é possível explicar o mundo ao qual fazemos parte. Se for constituído pela diversidade e multiplicidade de saberes constantes na escola, haverá igualdade e solidariedade. Do contrário, de onde virá a transformação social?

As discussões curriculares não são recentes, elas remontam do século passado, já que naquela época predominava um currículo técnico, objetivo e racional, com a finalidade de tornar o trabalho nas indústrias mais eficientes. Entretanto, com as mais variadas mudanças nas políticas públicas educacionais, o currículo também passa por alterações de acordo com viés político e histórico vigente. Logo, o currículo é um documento oficial que a rege a educação, ou, de uma forma mais simplista, podemos dizer que é através dele que o conhecimento é organizado e deve ser pautado para a orientação das modalidades de ensino nos cotidianos das escolas. A grande questão que envolve as discussões referente ao currículo e aqui, para o currículo crítico, é que ele não pode ser analisado de forma neutra, como nos aponta Moreira e Silva (2011, p. 14)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, podemos compreender que o currículo se produz imbricado a essas complexas redes de saberes: cultural, social, político e econômico. Logo, se faz necessário pensar no currículo como um caminho, uma trajetória educacional, não “apenas” baseado nos conhecimentos e competências que os alunos deverão alcançar, mas, sim, compreendido de uma maneira que perpassa por toda a vida, que discuta as experiências, as produções que surgem de outros contextos, que conteste a sua padronização e que possibilite o destaque de políticas e de práticas que solidifiquem a autonomia dos espaços escolares. Sendo assim, é preciso pensar em um currículo que

converse com as diferenças e que de certa maneira cheguem até elas, através das práticas que perpassam o cotidiano escolar através de suas demandas.

E se tratando do cotidiano escolar, e no que diz respeito às questões de gênero, compreendemos que os atores da comunidade escolar carregam e realizam práticas de caráter desigual entre os modos de ser masculino e feminino, logo, abordar esta temática nos espaços formais (e também, não formais) é fundamental.

Em tempo, destacamos que este texto aponta para a necessidade de refletir as interações existentes no cotidiano da escola no que diz respeito às questões de gênero e às políticas públicas educacionais, porém com um olhar voltado mais para **às masculinidades**. Sendo assim, gostaríamos de explicar inicialmente, que compreendemos que a masculinidade:

não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário particular (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250).

Isso significa dizer que a masculinidade, ou melhor, as masculinidades, são frutos das práticas sociais levando-se em conta as relações que se dão nessas práticas, seja na família, com os amigos, nos relacionamentos amorosos, entre outros.

Posto isso, para respondermos às questões problemas, elencamos os seguintes objetivos: refletir sobre a visão que alguns responsáveis têm em relação à construção das masculinidades de seus filhos; possibilitar a compreensão da escola como *lócus* de importantes transformações sociais; analisar a forma com que as políticas públicas educacionais implicam nas abordagens das questões de gênero nos espaços escolares; apresentar/debater a escola como produtora de conhecimentos acerca das questões de gênero, partindo das possibilidades presentes no dia a dia de seu cotidiano.

Como metodologia apresentamos inicialmente duas narrativas distintas, com o intuito de que, a partir delas, possamos iniciar um processo de reflexão acerca da visão que algumas famílias têm em relação a escola como *lócus* de importantes transformações sociais, mas, também como alvo constante de pessoas (ou movimentos sociais) consideradas conservadoras, que insistem em inferir sobre ela e conseqüentemente, sobre as professoras e professores, um rótulo, ou, um “poder” que em nada auxiliam o processo de democracia e igualdade social, em que estão pautados os princípios de nossa educação.

Em seguida traremos uma breve análise (porém, explicativa) dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular, levando em consideração os aspectos relacionados às questões de gênero e conseqüentemente, educação e orientação sexual e suas propostas como forma de servir de aparato legal que legitime e valide a ação dos docentes frente às abordagens necessárias sobre essas temáticas no espaço escolar.

### **Masculinidades postas à prova nas narrativas**

Utilizamos o termo masculinidades no plural, porque compreendemos que “[...]essa construção é pautada de maneira diferente para cada tipo de homem” (SANTOS, 2019, s.p.).

A afirmação supracitada, já nos instiga às investigações e também a conhecer as narrativas que aqui são trazidas, já que estas, apesar de se darem em um mesmo contexto, justificam o uso da palavra no plural, por tratarem de dois meninos que são *diferentes* em diversas questões, entre elas, em suas masculinidades, contexto familiar e que após a leitura das narrativas se farão entender.

Quando optamos em trazer as narrativas dessas situações, que embora diferentes, se encontram nas “violências” sofridas acerca das formas de viverem suas masculinidades mediante às regras e normas de um padrão do “ser homem”, que quando não seguidas “à risca”, faz com que se vejam, ou sejam vistos e tratados pela sociedade – família, instituições, entre outros espaços sociais, como “afeminados”, “gays”, “menos homens”, gostaríamos que se compreendesse suas vulnerabilidades expostas quanto ao trato com as demais pessoas que assim os veem, bem como trazer à tona a discussão necessária para esta temática, já que os estudos feministas trazem à evidência as questões de gênero com as feminilidades em pauta, mas, que deixam, no entanto, os meninos fora dela, e principalmente porque:

Trata-se do compartilhamento de narrativas e de reflexões sobre elas, produzida no campo escolar, por professores e professoras que vivem os dilemas de enfrentar solitariamente o tema da sexualidade e do gênero em tempos de criminalização dessas discussões. Entendemos que as narrativas docentes são material privilegiado, tanto para a pesquisa como para o ensino, pois ao recuperar os sentidos das narrativas produzidas em certo contexto escolar, [...] nos permite construir e desconstruir experiências, provocar mudanças na forma como compreendemos o que fazemos, o que dizemos, a nós mesmos e aos outros. Por essa razão, narrar em espaços coletivos, [...] se configura como importante estratégia formadora numa perspectiva

emancipadora, como defendia Freire. (MORAIS; BAIÃO; DE FREITAS; 2020, p. 7)

As narrativas vêm sendo aplicadas como metodologia de trabalho, porque aposta na possibilidade de que as mesmas provocam reflexões, ações e ressignificações das vivências, que neste texto, nos oferecem indícios acerca de como os discursos, os enunciados que exteriorizam uma relação de causa e consequência entre sexo biológico, gênero e identidade, são tecidos.

Isto posto, apresentamos as narrativas, propondo um exercício reflexivo e não simplesmente, uma contação de fatos ocorridos<sup>4</sup>.

### **Narrativa 1: “Porque quando ele era pequeno era bonito, depois, não podia cabelo grande, porque era para mulher”**

Essa narrativa surgiu da experiência de uma roda de conversa realizada no Dia da Família na Escola, no ano de 2019, com os responsáveis de uma turma de 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada numa comunidade – favela na Zona Sul do Rio de Janeiro. Ressaltamos a palavra responsáveis, pois novos arranjos familiares vêm crescendo nos últimos anos.

Entende-se aqui como novos arranjos familiares, os membros de uma família, seja ela consanguínea ou não, mas que moram na mesma casa. Desta maneira, Amazonas, et al (2003, p.12)

Convivemos com diversas formas vinculares, nenhuma necessariamente melhor ou pior que as outras. Ao lado de formas tidas como tradicionais, por exemplo, o tipo de família nuclear, há outras constituídas por casais homossexuais, monoparentais, recasados e tantas outras. É um verdadeiro contingente de diversidade!

Na turma em questão algumas crianças moravam com a tia, a avó, a madrinha, o avô, a mãe, o pai e outros com o núcleo familiar “completo”. Completo no sentido da família nuclear composta por pai, mãe e filhas e filhos morando na mesma casa.

Durante a roda de conversa, a professora compartilhou com os responsáveis alguns resultados obtidos de um projeto realizado com a participação dos alunos. Após a apresentação, a professora iniciou um diálogo com os que ali estavam - inclusive as crianças e leu o depoimento de uma aluna que narrava o preconceito e o racismo vivido em outra escola. Naquela ocasião a professora dava um tratamento diferente a ela,

---

<sup>4</sup> Foram usados nomes fictícios para as professoras, bem como para as crianças e seus responsáveis.

comparado com outras meninas brancas e com cabelos lisos, pedindo para ela prender o cabelo para não “atrapalhar” os/as demais..

Findado esse primeiro momento, alunos e responsáveis foram convidados a escrever um pequeno depoimento sobre aquele Dia da Família na Escola. A escrita foi livre, sem nenhuma intervenção por parte da professora.

Num outro momento, ao ler os depoimentos dos alunos e responsáveis, um deles chamou atenção. Foi o depoimento de uma mãe acerca do seu filho:

*Nina: “Foi muito importante o trabalho, pois já passei por isso com o Jalla e tive que trabalhar a mente dele. Porque quando ele era pequeno era bonito, depois não podia cabelo grande porque era para mulher. Então começo o trabalho mostrando para ele o que era cabelo grande, até Deus tem cabelo grande. Foi onde eu ganhei, pois o que importa é que o cabelo é dele e não dos outros. Quem cuida sou eu e não as pessoas que estão falando”.*

Para que o leitor possa entender o desdobramento dessa narrativa, tentaremos descrever as características do aluno, lembrando que ao fazer isso não queremos e muito menos, pretendemos estigmatizá-lo, caracterizá-lo ou diminuí-lo: o aluno tem onze anos, é alto em comparação com o restante da turma, negro, de cabelos longos e crespos. Seu cabelo era sempre visto por parte dos alunos como “bem cuidado” e penteado. Ele usava tranças, nas suas mais diversas formas e, por vezes, uma bandana na cabeça. Vez ou outra aparecia com o cabelo sem as tranças, porém, preso, com um rabo de cavalo. A respeito disso Gomes, (2002, p.44) acrescenta:

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos.

Dessa maneira, ao longo dessa narrativa olhamos mais cuidadosamente para o seguinte fragmento escrito pela mãe: “Foi muito importante o trabalho, pois já passei por isso com o Jalla e tive que trabalhar a mente dele. Porque quando ele era pequeno era bonito, depois não podia cabelo grande porque era para mulher.”

Interessante observar na narrativa da mãe alguns aspectos que contribuem para a construção da masculinidade dos corpos infantis, o que é permitido ou não para os meninos ainda mais novos e o que é permitido ou não, após atingirem a pré-adolescência. A construção das masculinidades pode trazer essas questões porque vivemos em uma sociedade que padroniza homens e mulheres segundo o sexo biológico

(de nascimento), algo que “soa” aos nossos ouvidos como aquele jargão já tão conhecido: “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”.

Fica evidente que enquanto Jalla era mais novo o cabelo grande não causava estranheza nas pessoas, talvez fosse aceito porque fosse criança e assim considerado como uma neutralidade do sexo. Entretanto, quando ele cresce, o cabelo comprido passa a incomodar, pois, essa marca do cabelo longo e com penteados pode ser considerado como pertencentes ao sexo feminino.

Essa etapa de transição da infância para a adolescência, marca muitos jovens e adolescentes, pois é nela que as transformações no corpo são mais evidentes, os “pelos no rosto” tornam-se mais evidentes e a “voz se modifica”. Talvez essa transformação física e a presença do cabelo longo gere uma contraposição aos padrões estabelecidos para o feminino e o masculino, pois essa transformação também é vivenciada pela sociedade.

Logo, essa marca sexista vai sendo construída ao longo dos anos, principalmente porque esses corpos infantis interagem com outros pares, com a família, com a sociedade

Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. A antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. (GOMES, 2002, p.41)

Os meninos – mas não só, desde muito novos, aprendem os signos designados quanto aos modos de se comportarem como sujeitos masculinos e de acordo com a norma que os padroniza, seja quanto ao uso do banheiro, nas vestimentas, nas brincadeiras, ou mesmo, na escolha dos grupos que se relacionam e esses modos costumam estar diretamente relacionadas às relações de poder que permeiam essas construções socioculturais e históricas que estão baseadas na questão da dominação.

Estes estereótipos de gênero que atravessam o cotidiano escolar, também podem ser considerados como o reflexo de um currículo que foi feito sobre uma perspectiva com formas e interesses masculinos. A respeito das teorias críticas do currículo, Silva (2005, p. 93) nos aponta que:

De acordo com a teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se. Obviamente à educação e ao currículo. [...] Os arranjos sociais e as

formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos: eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero – do mundo social. A sociedade *está* feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino.

Em um outro recorte da narrativa da mãe, despertou a curiosidade das autoras, já que ela usou a figura de Deus para convencer o filho que cabelo grande também “pode” ser usado por homens: *“Então começo o trabalho mostrando para ele o que era cabelo grande, até Deus tem cabelo grande. Foi onde eu ganhei, pois o que importa é que o cabelo é dele e não dos outros. Quem cuida sou eu e não as pessoas que estão falando.”*

Para Nina a figura de Deus foi importante para convencer Jalla a não se importar com os julgamentos, discriminação e talvez até bullying que estivesse sofrendo. Um Deus que foi utilizado, para a compreensão de uma criança, como imagem e semelhança a ser seguido. O cristianismo como religião sempre esteve ligado à visão patriarcal e a uma perspectiva universal, Castro (2018, p. 100):

Masculinidade hegemônica religiosa se torna normativa, ou seja, um modo de ser essencial do humano. Uma categoria que está imune à análise crítica e de desconstrução. Nesta pesquisa se compreende que uma fé autenticamente cristã pode desafiar as perspectivas da masculinidade hegemônica. A fé cristã sempre nos aponta para o grande mistério escondido na natureza humana, porque vinculada à transcendência de Deus.

De modo geral, ser do sexo masculino pode sugerir ao menino outras tantas características que marcam a transição da infância para a adolescência, provando através de comportamentos, características físicas, normas e dominação.

### **Narrativa 2: “Professora, vou falar a verdade [...], ele ‘tá’ com um jeito muito aviadado”**

A narrativa que se segue é a junção de parte da transcrição de um áudio recebido de uma colega de trabalho, a *Alma* que através de um aplicativo, me pedia ajuda por não saber lidar com uma situação específica relacionada com uma criança e seu pai.

A professora Alma relata que Gabriel é uma criança que já era observado desde a Educação Infantil - quando estudou com outras duas professoras porque desde essa época, apresentava um comportamento com “trejeitos femininos”.

O fato aqui, narrado, se deu em 2019, quando Gabriel já cursava o 1º ano do Ensino Fundamental. Gabriel é um menino branco, filho de pais separados e sua vida escolar sempre ficou como encargo do seu pai, que é o responsável por levá-lo e buscá-

lo na escola, participar das reuniões escolares, entre outras ações relacionadas direta ou indiretamente à escola.

A narrativa traz, junto as falas da professora, alguns elementos textuais que introduzimos para dar mais sentido ao contexto em que se deu o ocorrido.

Na hora da saída, em meio às vozes e ao tumulto das mães, dos pais, responsáveis, cuidadores, entre outros, no portão da escola à espreita das crianças, que vieram buscar, Gabriel suplica, aflito, para sua professora: *“tia Alma, meu pai quer falar com você, porque ele não quer mais que eu fique perto de menina... nem sentar perto de menina e nem brincar com menina”*(sic).

A professora, atônita, com todo o movimento da saída das crianças, tentava atentar para o que Gabriel lhe pedia e compreender o que estava acontecendo e do que aquela criança estava falando, fato que só compreendeu no dia seguinte, quando o pai do mesmo, o Sr. Danilo, se aproximou dela junto com o Gabriel, também durante o horário da saída e lhe disse: *“Professora, eu quero conversar com você. Amanhã eu vou vir aí com calma [...] quero que você me ajude no seguinte, agora vou falar com a senhora a verdade, entendeu? A verdade é a seguinte, ele “tá” com um jeito meio “aviadado”, então eu “tô” cortando várias coisas dele, eu quero ver como é que ele é na sala, o comportamento, se ele brinca com as meninas eu não quero [...] “né”, Gabriel? Já falei contigo, “né”? Tem que ficar com jeito de homem [...] (SIC)”*

As narrativas da professora Alma adentram nossos ouvidos aguçando várias dúvidas: Como assim? Ele disse isso na frente da criança? O que a professora disse para ele? E muito além dessas perguntas, surgiam outras tantas perplexidades ...

A professora responde às inquietudes, afirmando que: *“Eu não sei até que ponto o quê que eu posso falar, porque eu também, eu vejo que esse pai é grosseiro[...] então, cê tá entendendo a situação delicada? Eu também tenho medo de falar que eu já percebi e não sei, ele ser mais severo ainda com o garoto, bater no menino, entendeu? Que eu sei que de vez em quando ele bate, tá entendendo? [...] que eu até teve...a única coisa que eu falei pra ele foi...ele falou assim... ‘eu quero que você me passe tudo como ele é dentro da sala, professora. Qual é o jeito dele e quê que ele faz.(SIC)’.Ô Carla, eu, eu... o jeito que ele falou comigo, eu não vou falar que o filho dele rebola , porque eu sei e porque ele olha pro garoto sério, entendeu? Então eu sei que isso vai piorar a situação, mas, aí a única coisa que eu falei pra ele, eu falei, o senhor... você sabe... - ele é novo, né, Carla? Você sabe que têm coisas que fogem ao nosso controle, né, pai? Aí ele falou assim, não, eu sei! (sic). Agora eu não sei se ele entendeu o que eu quis*

*dizer com isso, entendeu?[...] porque aí ele falou assim, exatamente assim 'é, porque a gente vai tentar consertar algumas coisas, né Gabriel? Esse jeito muito aviadado, essas coisas assim, a gente vai tentar resolver' (sic), mas, ele falando sério como o menino e o menino olhando pra ele. Eu vejo que o menino tem assim, o maior respeito por ele, sabe? E aí ele falou assim 'eu quero fazer alguma coisa, eeeeé, a gente tenta fazer o que está ao nosso alcance'(sic).*

Não é de hoje que ouvimos nas escolas e fora delas também, termos como “meninas masculinizadas”, “meninos afeminados”, sendo proferidos, rotulando as crianças cujos comportamentos são identificados como “estranhos”, “diferentes” no que diz respeito aos corpos que ocupam e que se “contrastam” com as regras hegemônicas em relação as questões de gênero e sexualidade impostas pela sociedade e pelo *status quo*.

Comportamentos como esse do pai da criança, são às vezes, mais comuns do que imaginamos, que é o de querer determinar o sujeito (aqui, a criança) a uma exclusiva forma de existir no espaço, seja este escolar, ou qualquer outro na sociedade de um modo geral, ou seja, a do sujeito heterossexual, imposta por essa mesma sociedade, que através de estereótipos estabelecidos e rótulos inscritos, manipulam e controlam, como devem se comportar os corpos, hegemonicamente.

Sobre isso, precisamos compreender como o conceito de masculinidade hegemônica, segundo Connell e Messerschmidt (2013, p.241) e que foi formulado há mais de duas décadas atrás e que influenciou e continua influenciando “consideravelmente o pensamento atual sobre homens, gênero e hierarquia social” , mas que também:

[...] possibilitou uma ligação entre o campo em crescimento dos estudos sobre homens (também conhecidos como estudos de masculinidade e estudos críticos dos homens), ansiedades populares sobre homens e meninos, posição feminista sobre o patriarcado e modelos sociais de gênero. (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013, p.241-242).

Embora esse conceito tenha sido e, algumas vezes, ainda venha sendo utilizado para fundamentar alguns estudos acerca das masculinidades, segundo esses dois autores, ele se encontra cada vez mais em desuso, já que “as masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real” (IBIDEM, p. 252), porque elas ignoram as transformações sociais, históricas e culturais pelas quais as masculinidades sofreram através dos tempos e porque elas também dependerão do contexto em que estão inseridas, levando em

consideração aspectos como: classe social, gênero, etnia, orientação sexual, entre outros, já que esses aspectos influenciarão nos modos de como os diferentes tipos de homens, viverão sua masculinidade, elas ainda fundamentam muitas relações nos cotidianos e entre estes, a escola.

Não são raros nas escolas, os momentos em que professoras e professores são surpreendidas/os com atributos de gênero circulando por ali. Virilidade, docilidade, machismo, gentileza, e uma infinidade de tantos outros. Logo, a escola é de certo modo, um espelho na qual reverberam imagens distorcidas da sociedade em que vivemos, mas, que, felizmente, podem e devem representar um espaço onde novas aprendizagens quanto a essas questões de mudanças possam ser oportunizadas, colaborando de certa forma, com melhorias ao seu entorno, e isso inclui as famílias.

Para Auad (2004), apesar da escola ser um espaço não só de produção, mas, também de reprodução dos “papéis” sexuais no que diz respeito aos modos de ser menina e menino, ela também é um ambiente muito propício para a construção de inéditas formas de pôr em prática paradigmas que escapem dos modelos hegemônicos atribuídos ao exercício das masculinidades e das feminilidades, possibilitando a “fuga” e a “ruptura” desses padrões fixados.

### **Mas, afinal, o que essas narrativas têm a ver com as políticas públicas?**

No âmbito da educação, uma boa parte dos problemas emergem no cotidiano escolar e dentre eles a questão de gênero, já que a cultura educacional “prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (Candau, 2011, p.241). As diferenças que afloram no “chão da escola” (Candau, 2011) muitas vezes são silenciadas, oprimidas e “engavetadas”.

As narrativas aqui apresentadas, não foram trazidas para este texto de maneira a causar sentimentalismo, estranheza, ou, mesmo, de compreendê-las como meros casos ocorridos. Elas foram acrescentadas de maneira proposital, porque surgiram no/do cotidiano, e ao fazermos isso:

fazemos isso, na certeza de que esse exercício é profundamente formativo, tanto para nós que nos desafiamos a rememorar o vivido e a escrever sobre os sentidos tecidos a posteriori do acontecido, quanto para quem viveu à época à experiência aqui narrada. (MORAIS; BAIÃO; DE FREITAS; 2020, p.3-4)

Os relatos das professoras nos dão uma amostra de como as discussões sobre gênero e sexualidade emergem na escola, impondo-se de maneira indelicada e até mesmo rude, em relação àqueles que são julgados como se vivessem à margem do discurso heteronormativo social.

No entanto, os diferentes grupos sociais vêm conquistando cada vez mais espaço no cenário político do país, principalmente por denunciar as injustiças, desigualdades, discriminações e violações dos direitos humanos sofridos por eles.

Na educação o caminho não é diferente, a luta contra as diferenças culturais que emergem nas práticas e cotidianos escolares vêm se afirmando. Para elucidar a diferença concordamos com a definição de Silva “prefere-se, neste sentido, o conceito de diferença, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade” (*apud* Candau, 2011, p. 245).

Essas relações de poder estão muitas vezes conectadas com as políticas públicas educacionais, já que, de certa forma, são elas que direcionam os currículos e consequência, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, direcionando as bases da relação ensino e aprendizagem e isso vale também para as questões de gênero, afinal, são elas que direcionam as ações educacionais da escola com relação a como os professores podem/devem trabalhar essas questões. Então, partindo dessa compreensão, nos perguntamos: qual é o direcionamento das políticas públicas educacionais para a abordagem dessas questões?

Para início de conversa é necessário trazer uma definição do que seriam políticas públicas. Explicando de uma maneira simplista, entendemos como políticas públicas tudo aquilo que um governo faz (ou deixa de fazer) com relação à uma esfera, seja ela a Educação, a Saúde, a Segurança, o Meio Ambiente - e por aí vai, e que deveriam ser e estarem direcionadas para o bem estar do povo de uma maneira em geral.

No entanto, as políticas públicas, principalmente no Brasil, estão tramadas em uma importante relação de interesses sociais e forças individuais, surgidas em determinados contextos e que deixam de intervir com ações que deveriam beneficiar a população de uma maneira geral “mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa” (BONETI, 2007, P. 74), dando lugar assim, aos interesses políticos e econômicos de uma classe dominante.

Dessa forma concordamos com a forma com que este autor compreende e aponta o conceito das políticas públicas, ou seja, como o “resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (IBIDEM).

Para as políticas públicas educacionais não é diferente, já que aquilo que um governo faz no que diz respeito à educação, perpassa sobre uma legislação que atua diretamente nos currículos e seus conteúdos e conseqüentemente, sobre os cotidianos das escolas e os atores nela inseridos.

Guacira Lopes Louro (1997) - uma das estudiosas mais relevantes da atualidade no campo de Gênero e Educação nos auxilia na compreensão da importância das políticas públicas educacionais, sobre o que a escola produz diante das diferenças, distinções e desigualdades. Dela temos a visão sob novas formas com as quais a escola continua imprimindo sua marca ‘distintiva’ sobre os sujeitos (IBIDEM, p.62). Ora, a escola é um espaço muito intenso, onde muitas coisas acontecem todos os dias. Sendo assim, é indispensável, nas escolas brasileiras, a análise sobre as coisas que dizem respeito aos estudos de gênero. Isso porque não se pode negligenciar o que se tem de ideias sobre homens e mulheres; como a escola transmite isso e; o impacto disso na vida das pessoas.

Em princípio, quando escolhemos perscrutar as questões de gênero, mais precisamente sobre as masculinidades, é porque acreditamos que vivemos constantes mudanças sociais desde à Modernidade e conseqüentemente os indivíduos também acompanham essa mobilidade (HALL, 2006). Afinal de contas, não se pode mais falar numa sociedade inerte e encravada nos pilares das tradições patriarcais e machista. Ao contrário disso, pessoas têm agenciado de forma intensa e dinâmica, na multiplicidade de contextos e relacionamentos, mudanças comportamentais e, especialmente, identitárias.

Isso nos leva a refletir que, de certa maneira, há algo de intencional na construção desses conceitos, bem como, de pré-conceitos, atribuídos ao gênero de meninos e meninas. Algo que precede a ação, o discurso e a escuta nesse ambiente e que contribui na formação e na legitimação de diferenças ou de identificações entre estes.

Posto isso, cabe explicitar que estamos mergulhados em um universo de expressões da linguagem e o termo gênero é uma dessas maneiras de expressar simbolicamente aquilo que nos cerca. Dessa forma, entende-se que o termo gênero serve

para se referir à dimensão social e histórica da produção do masculino e do feminino em diferentes contextos, dentre eles, a escola. Ainda sobre o termo gênero, Silva (2005, p. 91) aponta-nos que:

Gênero opõe-se, pois, a sexo: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos de identidade sexual, o termo gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual.

Sendo assim, nos interessa refletir acerca de dois aspectos: a constituição do currículo e a identidade de gênero masculina, isso porque são duas questões que falam diretamente ao nosso problema, e que estão ligadas às políticas públicas, que uma vez refletidas, talvez nos aponte a possibilidade de ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era, mas, que agora, passou a ser, a existir. (AMORIM, 2004).

Fazer uma distinção, sem que se naturalize questões sociais, sem impor padrões e finalmente sem dificultar a problematização dos preconceitos e o respeito às diferenças de gênero, é parte importante das abordagens que escola precisa trazer para si, sejam por seus atores, sejam por suas normatizações e o contexto onde está inserida, mas, também pelo impacto que esse conjunto possa trazer sobre as questões de gênero especificamente quando situadas na organização escolar.

É de necessidade urgente a discussão sobre as questões de gênero, já que é sabido que a escola participa de diversas formas das transformações sociais, quer através de rituais, normatizações, metodologias e poderes, quer através de seu currículo ou de suas delimitações de tempo e espaço, ou ainda de suas regras (permissões e proibições):

Através de silêncios, dispositivos e representações sociais que expressam de maneira ambígua e contraditória o que deve ser dito e o que não deve, quem deve dizer e quem deve silenciar, instituem-se verdades e certezas sobre a sexualidade, demarcando o lugar da norma e da marginalidade... especialmente quando situadas nas dimensões das práticas educativas (NOVENA, 2004, p. 14).

Compreendendo a escola como um espaço de formação humana, de humanização, quer pela transmissão/apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade, destacamos ainda, a importância de tornar a discussão a respeito dessas questões como algo tranquilo e de fácil interpretação, sendo necessário para isso, criar o hábito da discussão e tomar cuidado com as entrelinhas e suas diferenças.

Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas”, sustentadas por crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo e busca identificar processos históricos e culturais que classificam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. Estamos nos referindo a um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula indivíduos, emoções e práticas dentro de uma estrutura de poder que pode, entre outros, refletir-se na exclusão escolar, principalmente, aquelas inseridas no currículo, já que:

Não se trata apenas de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais sempre estiveram atrelados a história dos conflitos de classe, de raça, sexo e religião [...] de forma a ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional seria: O conhecimento de quem vale mais? (SILVA, 2011, p. 49).

Portanto, qualquer tentativa de excluir o debate sobre a questão de gênero nas escolas ou em qualquer outro espaço social é cometer um ato de promoção da desigualdade, preconceito e violência, logo, se desempenhará este papel, faz-se necessário que trate as questões das diferenças de gênero, numa perspectiva de equidade, e sob os direitos do cidadão, diferente dos pais e da comunidade, que muitas vezes, estarão imbuídos de modelos de disciplinamento, censura ou ainda de conservadorismo e padrões ditos, religiosos, que dificultarão a ampliação deste assunto, para a diversidade de gênero, como mostrado na segunda narrativa aqui apresentada.

Sobre isto, Werebe (1998, p. 149), afirma que “nem sempre os pais oferecem aos filhos informações sobre a sexualidade, seja porque não possuem os conhecimentos para fazê-lo, seja porque se sentem constrangidos para tratar do assunto”. Como o pai do Gabriel, o Sr. Danilo, que julga ser necessário o afastamento de seu filho das meninas, para ele “ficar com jeito de homem”.

Sendo assim, como seguir as orientações de que a escola não deve abordar esses assuntos deixando para as famílias a incumbência de educar suas filhas e seus filhos no que diz respeito a essas questões?

### **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Um documento muito importante que abriu de certa forma a possibilidade da abordagem dessas questões, ainda que de forma “tímida”, foi a criação, no ano de 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL, 1997), no qual ficou

estabelecido um currículo de conteúdos mínimos a serem trabalhados na educação básica. Os PCNs, em caráter transversal, possuem um caderno que visa a Orientação Sexual apresentando uma variação de conteúdos entre a educação infantil, ensino fundamental e médio.

Como o desdobramento dessa pesquisa aconteceu no ensino fundamental, a análise dos PCNs será feita sobre esse recorte da educação básica. Dessa forma, traremos aqui partes do que diz o documento com relação a temática gênero, mas não só, já que no “caderno” de Orientação Sexual o foco é gerar uma reflexão sobre a sexualidade, principalmente no que tange a diferença.

Na primeira parte, os PCNs justificam a temática Orientação Sexual devido “a preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco de contaminação com o HIV entre os jovens” (BRASIL, 1997, p. 77). Diante dessa justificativa, nos parece que aqui, o foco especificamente era voltado para o controle e a prevenção de doenças. Uma outra observação que vale destacar, mas que não fica explícito no documento, é a relação da masculinidade, com o comportamento sexual e o possível aumento na disseminação do vírus do HIV.

No que diz respeito à “Orientação Sexual como Tema Transversal” o termo gênero surge da seguinte maneira “é nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres” (BRASIL, 1997, p.88), que implicitamente deixa-nos apontamentos e indagações sobre as normas e regulações imbricadas nessas relações.

Já nos “Objetivos Gerais de Orientação Sexual” voltados para o ensino fundamental, o tema é organizado de forma que os alunos sejam capazes de “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associados” (IBIDEM, p. 91), dando-nos uma “brecha” para que possamos tratar das questões de gênero, tomando como ponto de partida as construções culturais que estão intimamente ligadas a elas.

Para efetivar as orientações, os PCNs sugerem blocos de conteúdo a serem desenvolvidos na Orientação Sexual, um deles é chamado de “Relações de Gênero”, no qual são feitas sugestões dos seguintes conteúdos a serem trabalhos:

A diversidade de comportamentos de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive e o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino. (IBIDEM, p. 100)

Fica evidente que as relações de gênero abordados nos PCNs são estruturados na construção social do masculino e feminino, no entanto, o texto mostra avanços na forma de se “perceber” a dualidade do sexo e para isso ele se aproxima dos estudos e do movimento feminista. A escola que é transversal a questão de gênero fica “impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e feminino” (Louro, 1997, p. 93).

Dando continuidade à análise do documento, na parte “Sexualidade na Infância e Adolescência”, em seu terceiro parágrafo, o termo gênero é mencionado no contexto da criação de uma identidade da criança, baseados em seus sexos masculino ou feminino:

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (BRASIL, 1997, p. 296)

Quanto ao que se trata da “Postura do Educador”, a maneira para que possa ser conduzido o trabalho, de acordo com os objetivos “em relação as questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada indivíduo” (IBIDEM, p.84), deixando de certa forma, livre, a forma de abordar essas questões.

### **A Base Nacional Curricular**

Um outro documento que também é parte das políticas públicas educacionais e não menos importante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), ao qual durante e após sua análise, verificamos que os conceitos de gênero e de orientação sexual foram suprimidos dos currículos, configurando-os como “neutros”, aliás, esta ideia está alinhada com a onda conservadora presente no país, mostrando sua incoerência frente aos debates e demandas sociais da atualidade, no que diz respeito ao contexto escolar, no trato as culturas juvenis e, também na formação do professor. No entanto, essas questões não serão abordadas neste texto.

Diante desse e de outros pontos notórios da Base Nacional Comum Curricular, são muitas as críticas feitas desde a sua homologação em dezembro de 2017. Vale destacar que antes de sua aprovação, o texto apresentou três versões diferentes e teve sua divisão em dois, postergando as discussões da reforma para o Ensino Médio

(separadas da Educação Infantil e Ensino Fundamental), para o corrente ano, mas sempre alocando insatisfações.

Do que foi proposto inicialmente no Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2014) – onde se intencionava a criação de um documento norteador para que se estabelecesse objetivos de aprendizagem que fossem capazes de atender à todas e todos estudantes da Educação Básica no Brasil – para o que foi aprovado no texto final, muito foi alterado, discutido, alvejado e limitado. Nessa direção a questão de gênero foi bastante polemizada nos currículos.

Sobre o assunto diversidade, percebe-se que foi “deixado para trás” com a promessa de ser emitido um outro documento (pelo Conselho Nacional de Educação), que deverá trazer orientações sobre as temáticas de gênero e orientação sexual, já que esses termos foram suprimidos pelo Ministério da Educação na terceira versão, com o argumento de que já provocavam polêmicas durante o processo de tramitação do Plano Nacional da Educação (PNE), bem como da BNCC.

Dessa forma, percebe-se que, a bem da verdade, não é de hoje que vemos os currículos atendendo a interesses (políticos ou até mesmo religiosos) de uma determinada classe (ou classes), em detrimento de outras. Quando nos referimos a currículo aqui, estamos nos referindo às determinações de órgãos e instituições. Nesse sentido, dialogamos com Nilda Alves (2000) ao dizer que temos que reeducar a nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as ideias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula, com suas lógicas e no seu ritmo próprio, logo, não podemos seguir um padrão ou uma regulação. As demandas escolares são múltiplas e surgem mesmo, é no dia a dia, sem hora marcada, sem planejamento que as anteceda.

O currículo, assim como a educação, não é neutro, ele é um ato político. Dessa forma, os grupos sociais dominantes encontram nele a maneira precisa para transmitir uma visão de mundo baseada em seus interesses. Para isso existe um controle dos conteúdos a serem transmitidos através do currículo “essas ideias seriam diferencialmente transmitidas na escola, às crianças, das diferentes classes” (SILVA, 2011, p. 29).

A supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” é um bom exemplo disso e o argumento principal para suas inclusões, estaria diretamente relacionado a sua atribuição no que diz respeito ao enfrentamento à todas as formas de discriminações e

de fobias (em relação aos LGBTQIA+)<sup>5</sup> no ambiente escolar, para a promoção da inclusão e do respeito aos direitos humanos, contribuindo desta forma para uma sociedade mais justa, pautada em igualdade, bem como em liberdade e na subjetividade.

Vale lembrar que :

O conceito de subjetividade é aqui, especialmente importante, desafiando as ausências na consciência. Ele inclui a possibilidade de, por exemplo, que alguns elementos estejam subjetivamente ativos – eles nos mobilizam – sem serem conscientemente conhecidos. Ele destaca o ‘quem eu sou’ ou, de forma igualmente importante, o ‘quem nós somos’ da cultura, destacando também as identidades individuais e coletivas. Ele faz uma conexão com um dos *insights* estruturais mais importantes: que a subjetividade não é dada, mas produzida, constituindo, portanto, o objeto da análise e não sua premissa ou seu ponto de partida. (JOHNSON, 2010, p.27)

Logo, apesar da homologação da BNCC, com a referida supressão, faz-se necessário que estejamos atentos às possibilidades implícitas de abordagens acerca da diversidade, através das competências já que a BNCC é perpassada por fundamentos que nos dão margem para “trabalharmos” a temática, numa visão ainda que de forma velada, ou mesmo disfarçada por conceitos como: alteridade, diversidade, multiplicidade e respeito.

No entanto, não sabemos se por sorte, ou pela criatividade que habita em nós, educadoras e educadores, temos a possibilidade de reinventarmos os currículos e seus conteúdos em práticas cada vez mais humanizadas, que acontecem nas relações de nosso cotidiano, do saber-fazer das salas de aula, das teias e redes que se fazem e se refazem no chão da escola, na troca e nas possibilidades infinitas onde se dão essas relações dos sujeitos com o conhecimento. Nesse sentido gostaríamos de destacar que:

nessa luta processual por democracia numa perspectiva de ação e reconhecimento de e para a diferença, um de nossos compromissos é com a publicação de textos que tragam estudos cujos (chamados) resultados não reduzam os currículos e não abduzam a vida, a ordinariade dessas pessoas comuns que habitam escolas comuns e produzem currículos sempre incomuns, globalizados, recheados de subjetividades e historicidades e, inéditos, únicos, válidos, invisibilizados (FERRAÇO, SÜSSEKIND E GOMES, 2017, p. 358)

Por fim estamos certas de que ao elaborar um documento oficial norteador do saber-fazer educativo e que pretende estabelecer bases para a formação de cidadãos responsáveis, deve ser elaborado por mãos de profissionais com experiência de chão da

---

<sup>5</sup> A sigla refere-se aos termos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, intersexuais, assexuados e mais. É também utilizada como nome de um movimento de luta contra a homofobia, transfobia, entre outros.

escola, senão rumaremos ao retrocesso. Nesse caso, a análise da BNCC nos mostrou que os profissionais de gabinetes e empresas de educação não dão conta disso. É preciso que os conteúdos constantes nos currículos se alinhem para a interdisciplinaridade e assegure as diferenças e que resistam à privatização da educação pública.

### **Novos cotidianos, novos rumos e horizontes**

Sendo assim, partindo do princípio de que a discussão, o diálogo e os estudos sobre gênero e as implicações sociais da discriminação, são fundamentais para a promoção de uma mudança na visão, no modo de pensar e consequentemente, na forma de agir da comunidade escolar e principalmente da sociedade, podemos dizer que a escola aqui, representa um importante locus enquanto “produtora” de conhecimento, principalmente no que diz respeito ao espaço local (social), bem como aos atores que nela estão inseridos.

A importância da escola como local de promoção da igualdade em todos os seus aspectos, e ainda, a compreensão de que a ciência não é a única responsável na produção de conhecimento, já que somos sabedores de que este também pode e deve ser produzido pelo e através do cotidiano, tornam este estudo muito mais possível, já que toma como principal base, a observação tanto do cotidiano escolar, quanto das teorias científicas e os conceitos que o embasam, já que é sabido da importância de ambos no que diz respeito à ampliação de nossas fontes e discussões sobre a diversidade, principalmente no que tange a capacidade de produção de mudanças, tanto para o cotidiano, quanto para a ciência.

Como lembra Certeau, (1994, p.105), “o estudo de algumas táticas cotidianas não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”.

Logo, é possível afirmar que o cotidiano, tomado como este “espaço x tempo”, influenciará em boa parte o nosso comportamento em relação à este assunto e à tantos outros, modificando em tempo real o nosso entendimento, nossas manifestações, conceitos, visões e consequentemente nossas relações com o “outro”, já que o próprio conceito de Gênero nos possibilita, como afirma Bandeira e Oliveira (1990, p.8): "entender processos de construção/reconstrução das práticas das relações sociais, que homens e mulheres desenvolvem/vivenciam no social".

Isso, porque através da compreensão da importância das práticas cotidianas, nos permite um entendimento muito maior sobre as complexidades vivenciadas por cada ator envolvido nelas e mais ainda, uma visão em que pode ser percebido e apreendido que os sujeitos inventam e reinventam histórias dentro de contextos específicos, e essas histórias é que darão origem às possíveis relações sociais que surgirão e que determinarão os mesmos.

Assim, a ideia de incorporar o tema, o debate, visa propiciar uma discussão para diminuir o preconceito nas escolas, além de preparar os professores para combater a discriminação de gênero. Logo, como afirma Oliveira (2003, p. 68), “é com Certeau que vamos, mais uma vez, buscar a compreensão das formas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as “artes de fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. (...) O cotidiano (...) aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais”.

Como defende Macedo (2007, p.56), “ainda assim, defendo um currículo – que chamarei de emancipador, pelo apreço a uma expressão que já nos disse tanto – no qual as narrativas da modernidade dialoguem com nossas contingências cotidianas”.

Prever a difusão de propostas pedagógicas com conteúdos sobre as questões de gênero, diversidade quanto às suas relações com as identidades de gênero, também apontam para a necessidade de estabelecer um currículo onde possamos começar a pensar nas diferenças, um currículo que possibilite políticas mais centradas na diversidade, do que na hegemonia.

### **Concluindo...**

Nosso país é visto por muitos como o “país das diferenças”, ou ainda como o “país da diversidade”, mas sabemos que essa celebração das diferenças/diversidades, muitas vezes, vira sinônimo de defeitos, de “ser menos”, de inferioridade em relação a um padrão dominante. Na verdade as “diferenças” são tratadas como desigualdades, que pode ser fruto da ignorância, da religiosidade, ou mesmo do preconceito de alguns, já que não é novidade que tanto no passado como no presente, nas mais diversas partes do planeta, tanto homens, quanto mulheres, se organizam e se questionam no que diz respeito a si e aos outros que o rodeiam, e desta forma interferem nesse padrão de forma estética e cultural, produzindo assim, estereótipos, normatizações, e conseqüentemente, conceitos e pré-conceitos.

Não precisamos ir tão longe para compreendermos isso: nossos avós, pais, agiam completamente diferente de nós quando o assunto era educar, trabalhar, enamorar, casar...Eles se organizavam social e culturalmente de forma diferente de nós e isso **tem a ver** não só com o tempo em que viveram, como também com o espaço em que viveram, já que a diversidade das nossas manifestações culturais, sociais, se estende não só no tempo, mas também no espaço em que ocorre.

As masculinidades não são os opostos das feminilidades, nem devem ser vistas assim, até mesmo porque nos processos de construção de muitas das masculinidades, as mulheres ocupam um lugar de importância, central, como por exemplo uma mãe, uma amiga, uma namorada ou esposa, entre outras com quem esse menino/homem se relaciona, e vice versa.

Aprender mais sobre os sujeitos só será possível a partir da observação de suas práticas sociais, do modo como se organizam em suas individualidades, do local onde se organizam, da pluralidade de suas vivências sociais, e de como se organizarão a partir dessas peculiaridades para a utilização com fins particulares e de reapropriação. Para isso, compreender as narrativas como elementos potencializadores da reflexão/ação/ressignificação, pode ser um caminho para entendermos a escola como o espaço do encontro de sujeitos e histórias plurais.

A produção do currículo escolar é considerada um dos pilares de construção dos saberes docentes e discentes, incluindo as construções das identidades e, conseqüentemente, das diferenças.

Trazer para as salas de aula essas possibilidades emancipatórias através dos currículos e a partir de diálogos propositivos, afirmativos, é trazer também a possibilidade da construção de uma maior compreensão e reflexão acerca da maneira como se constroem discursos de homofobia e de padrões ditos binários, os quais engendram aspectos que nos levam a acreditar que exista uma relação problemática entre o gênero, a identidade e o sexo biológico acarretando particularidades para que os padrões reservados e instituídos às masculinidades deixem de ser naturalizados na escola e, por conseguinte, na sociedade.

## Referências

ALVES, Nilda. **Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores.** In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho*

*docente*: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010: 49-66.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida, et. al. **Arranjos Familiares de Crianças na Camadas Populares**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.8, num. esp., p. 11-20, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa03.pdf> Acesso em: 16 ago. 2020.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e o seu outro: Baktin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa editora, 2004.

AUAD, Daniela. **Escola, masculinidade e feminilidade: assimilação e resistência de meninos e meninas aos papéis sexuais**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

BANDEIRA, Lourdes Maria. OLIVEIRA, Eleonora M. de. **Trajétoria da Produção Acadêmica sobre as Relações de Gênero nas Ciências Sociais**. In: GT 11 - A transversalidade do gênero nas ciências sociais. XIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, outubro de 1990. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/14-encontro-anual-da-anpocs/st-1/st11-1/6903-lourdesbandeira-trajetoria/file>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. *Base Nacional Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 17 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Orientação Sexual**. Volume 10.2. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf/> >. Acesso em 21 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso dia 25 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em 13 set. 2020.

CASTRO, Ricardo Gonçalves. **Redimindo masculinidades: representações e significados de masculinidades e violência na perspectiva de uma pastoral amazônica**. 02/02/18. 258 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teologia. PUC-RJ. Rio de Janeiro, 02/02/18. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34264/34264.PDF>. Acesso em 23 set. 2020.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2013000100014&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2013000100014&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 14 set. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as**. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/ferraco-gomes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SÜSSEKIND, Maria Luíza; GOMES, Marco Antônio Oliva. **Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e... “Vai ter luta!”**. In: *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.10, n.3, p. 356-365, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/37764/19134>. Acesso em 24 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias Escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** *Revista Brasileira de Educação*, UFMG, n. 21, p. 40-51, set/dez. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 29 ago. 2020.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 11ª edição. Rio de Janeiro. DP&A editora, 2006.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, estudos culturais?** Org. e tradução Tomaz Tadeu da Silva – 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós estruturalista** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. **Um discurso sobre corpo e gênero nos currículos de ciências. Educação e Realidade**, v. 32, p. 43-58, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6659>. Acesso 29 ago. 2020.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; BAIÃO, Jonê Carla; DE FREITAS, Claudia Jorge. **Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/11565/10323>. Acesso em: 10 set. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículos, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVENA, Nadia. Patrizia. **A Sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio**. 2004. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Caio César. **Como o conceito tradicional de masculinidade afeta os meninos?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17042/como-o-conceito-tradicional-demasculinidade-afeta-os-meninos>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

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

Recebido em setembro de 2020

Aprovado em outubro de 2020.