



***CURRÍCULO, PRÁTICAS DOCENTES E MASCULINIDADES: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA***

***CURRÍCULO, PRÁCTICAS DOCENTES Y MASCULINIDADES:
DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA***

***CURRICULUM, TEACHING PRACTICES AND MASCULINITIES:
CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR AN EMANCIPATORY EDUCATION***

Rodrigo Wanderley Gonzalez¹

RESUMO

Este artigo analisa criticamente a construção social da masculinidade e sua influência no currículo e nas práticas docentes da educação básica brasileira. A partir de uma revisão teórica fundamentada em autores como Judith Butler, Pierre Bourdieu, bell hooks, Michael Apple e Paulo Freire, discute-se de que maneira o currículo, tanto explícito quanto oculto, pode reproduzir ou desafiar masculinidades hegemônicas. Destacam-se estratégias pedagógicas e propostas para a formação docente voltadas à promoção da equidade de gênero e à valorização da diversidade. O texto conclui que a problematização da masculinidade no contexto escolar é fundamental para a construção de uma educação democrática, crítica e transformadora, comprometida com a justiça social e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Currículo; Masculinidade; Gênero; Educação.

RESUMEN

Este artículo analiza críticamente la construcción social de la masculinidad y su influencia en el currículo y las prácticas docentes en la educación básica brasileña. A partir de una revisión teórica fundamentada en autores como Judith Butler, Pierre Bourdieu, bell hooks, Michael Apple y Paulo Freire, se discuten las formas en que el currículo explícito y oculto puede reproducir o desafiar masculinidades hegemónicas. Se destacan estrategias pedagógicas y propuestas para la formación docente orientadas a promover la equidad de género y la valorización de la diversidad. El texto concluye que la problematización de la masculinidad en el contexto escolar es fundamental para la construcción de una educación democrática, crítica y transformadora, comprometida con la justicia social y el respeto a las diferencias.

Palabras clave: Currículo; Masculinidad; Género; Educación.

¹ Mestrando em Geografia no Programa ProfGeo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

ABSTRACT

This article critically analyzes the social construction of masculinity and its influence on the curriculum and teaching practices in Brazilian basic education. Based on a theoretical review grounded in authors such as Judith Butler, Pierre Bourdieu, bell hooks, Michael Apple, and Paulo Freire, the paper discusses how both explicit and hidden curricula can reproduce or challenge hegemonic masculinities. Pedagogical strategies and proposals for teacher education are highlighted, aiming to promote gender equity and the appreciation of diversity. The article concludes that addressing masculinity issues in the school context is essential for building a democratic, critical, and transformative education committed to social justice and respect for differences.

Keywords: Curriculum; Masculinity; Gender; Education

* * *

A educação como prática da liberdade afirma que o ensino pode ser o espaço onde o educador e o educando se libertam juntos, onde ambos aprendem a transgredir.

Bell hooks

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a construção social da masculinidade e sua influência no currículo e nas práticas docentes da educação básica brasileira, propondo estratégias pedagógicas para a promoção da equidade de gênero e valorização da diversidade. A discussão sobre masculinidades tornou-se cada vez mais central nos debates sobre educação, currículo e práticas docentes, especialmente quando se busca construir uma escola verdadeiramente plural, democrática e comprometida com a justiça social. O ambiente escolar, longe de ser um espaço neutro, é palco cotidiano de disputas de poder e produção de subjetividades, sendo fundamental para a reprodução, mas também para a possibilidade de transformação das normas, valores e identidades de gênero. Nesse sentido, problematizar a masculinidade e suas manifestações no currículo e nas práticas pedagógicas da educação básica constitui uma tarefa urgente para professores, gestores e toda a comunidade escolar.

Historicamente, a masculinidade foi concebida de maneira naturalizada, associada a atributos como força, racionalidade e liderança, servindo como parâmetro do sujeito universal no Ocidente. Pierre Bourdieu (1999, p. 21) revela que essa “dominação masculina” está profundamente enraizada em estruturas simbólicas que organizam a vida social e conferem ao masculino um valor normativo e superior, gerando hierarquias internalizadas desde a infância e reforçadas ao longo do processo escolar. Essas

estruturas, segundo o autor, operam de forma implícita, por meio de esquemas de percepção, apreciação e ação que se tornam quase invisíveis e são naturalizados tanto por homens quanto por mulheres (Bourdieu, 1999, p. 14).

A necessidade de colocar a masculinidade em debate no contexto educacional se torna ainda mais evidente quando se compreende o currículo como espaço de disputa de sentidos, escolhas políticas e relações de poder. Michael Apple (1982, p. 17) aponta que o currículo escolar expressa opções ideológicas e culturais que tendem a privilegiar determinados grupos e formas de existência, silenciando outras experiências. Ao analisar o conceito de “tradição seletiva”, Apple mostra como os currículos escolares tendem a reforçar consensos, ocultando conflitos de classe, raça e gênero e legitimando determinados saberes e valores em detrimento de outros (Apple, 1982, p. 18-19).

No campo das teorias de gênero, Judith Butler (2018, p. 55) contribui para desestabilizar as categorias binárias tradicionais, defendendo que o gênero é resultado de práticas performativas reiteradas, reguladas por discursos sociais. Assim, a masculinidade não é um dado biológico, mas uma construção social, marcada por repetições e normatizações, podendo ser desafiada, subvertida e ressignificada por meio de práticas pedagógicas críticas. A escola, portanto, assume uma posição estratégica na construção e desconstrução dessas normas, podendo tanto reforçar padrões hegemônicos quanto fomentar novas possibilidades de existência.

No Brasil, a discussão sobre gênero, sexualidade e masculinidades ganha contornos ainda mais complexos diante das desigualdades históricas, das violências e da resistência de setores conservadores ao debate de gênero nas escolas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece, em suas competências gerais, a importância do respeito à diversidade, da promoção da equidade e da valorização das diferentes identidades (Brasil, 2017, p. 9). Contudo, apesar dos avanços normativos, a presença efetiva de debates sobre masculinidade e gênero nas práticas pedagógicas permanece restrita e enfrenta diversos obstáculos, tanto de ordem política quanto institucional e cultural. A formação docente, muitas vezes limitada em relação a esses temas, contribui para a manutenção de práticas e discursos que naturalizam a masculinidade hegemônica e dificultam o reconhecimento da pluralidade de identidades de gênero (Portella, 2022, p. 15-16).

A contribuição de Raewyn Connell para os estudos das masculinidades é incontornável e merece aprofundamento. Connell (1995; 2005) propõe o conceito de "masculinidade hegemônica" não como um tipo fixo de homem ou uma identidade estável, mas como uma configuração de práticas de gênero que, em determinado contexto

e época, legítima e naturaliza a dominação masculina. A masculinidade hegemônica não é a forma mais comum de masculinidade, mas aquela que ocupa a posição dominante na hierarquia de gênero, servindo como referência normativa em relação à qual outras masculinidades são medidas e, frequentemente, subordinadas ou marginalizadas (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 832).

É fundamental destacar que o próprio conceito de masculinidade hegemônica passou por revisões importantes. Em trabalho posterior, Connell e Messerschmidt (2005, p. 829-859) respondem às críticas e refinam o conceito, enfatizando que a masculinidade hegemônica não deve ser compreendida como um modelo unitário ou atemporal, mas como uma construção histórica e geograficamente específica, marcada por contradições internas e sempre sujeita a contestações. Os autores também alertam para o risco de se reificar a masculinidade hegemônica, tratando-a como um conjunto fixo de traços ou comportamentos, quando, na verdade, ela se constitui por meio de práticas relacionais e contextuais.

No contexto brasileiro, pesquisadores como Benedito Medrado, Jorge Lyra, Márcio Segundo e Marcos Nascimento têm desenvolvido amplas investigações que problematizam o conceito de masculinidade hegemônica, analisando suas articulações com raça, classe e sexualidade. Esses estudos evidenciam que, no Brasil, as masculinidades hegemônicas são atravessadas por marcadores de diferença que produzem hierarquias e violências específicas, especialmente em contextos periféricos e marginalizados (Medrado; Lyra, 2008; Nascimento, 2011). Além disso, autoras como Miriam Grossi e Jane Russo têm contribuído para ampliar a compreensão das múltiplas formas de ser homem na sociedade brasileira, destacando a diversidade de experiências masculinas e as resistências aos padrões normativos.

O chamado “currículo oculto”, aquele transmitido pelas relações cotidianas, expectativas e práticas não explícitas na escola, exerce papel fundamental na consolidação de modelos de masculinidade que reforçam desigualdades e silenciam experiências dissidentes (Apple, 1982, p. 27). Assim, é essencial que educadores estejam atentos a esses processos e se disponham a revisitar suas próprias práticas, tornando-se agentes de transformação.

A escola, portanto, pode ser tanto espaço de reprodução de opressões quanto de emancipação. Paulo Freire (1970, p. 29) ensina que a libertação só ocorre em comunhão, por meio do diálogo e da problematização das estruturas que nos cercam. Nessa perspectiva, bell hooks (2018, p. 39) propõe uma educação comprometida com a

liberdade e com o amor, em que docentes estejam abertos ao acolhimento das diferenças, à crítica e ao engajamento pela superação do sexismo, do racismo e das diversas formas de violência.

Metodologia e organização do texto

Este artigo fundamenta-se em uma revisão teórica que articula autores de diferentes tradições epistemológicas, com o objetivo de construir uma análise abrangente e crítica sobre as masculinidades no contexto educacional. Reconhecemos que as perspectivas críticas (Paulo Freire, Pierre Bourdieu, bell hooks) e pós-críticas (Judith Butler, Michel Foucault) partem de pressupostos distintos sobre os conceitos de sujeito, poder e emancipação. Não obstante, consideramos que o diálogo entre essas abordagens é não apenas possível, mas também produtivo para a compreensão das múltiplas dimensões das relações de gênero na escola.

As teorias críticas, ancoradas em uma visão estrutural das desigualdades sociais, fornecem ferramentas fundamentais para compreender os mecanismos de dominação e opressão que operam no currículo escolar. Por outro lado, as teorias pós-críticas nos permitem questionar a naturalização das categorias identitárias e evidenciar o caráter performativo e contingente das normas de gênero. Esse movimento teórico, longe de ser contraditório, possibilita uma análise mais complexa e situada das masculinidades, considerando tanto as estruturas materiais e simbólicas de poder quanto os processos de subjetivação e resistência que ocorrem no cotidiano escolar.

Quanto à justificativa para o diálogo entre autores como Butler e Connell, ou Freire e Foucault, cabe esclarecer que, embora apresentem diferenças teóricas significativas, esses autores compartilham uma preocupação comum com a crítica às estruturas normativas e a busca por práticas mais justas e inclusivas. Butler, ao enfatizar a performatividade do gênero, dialoga com Connell ao reconhecer que as masculinidades são construções sociais historicamente situadas e sujeitas a contestação. Freire, por sua vez, ao propor uma pedagogia da libertação baseada no diálogo e na conscientização, encontra ressonância em Foucault quando este último analisa as relações de poder que permeiam as instituições educativas e propõe a crítica como forma de resistência.

O texto está organizado em quatro seções principais: a primeira discute a masculinidade hegemônica e suas manifestações no currículo escolar; a segunda aborda o currículo oculto e a reprodução de desigualdades de gênero; a terceira apresenta estratégias pedagógicas para a desconstrução das masculinidades normativas; e a quarta

propõe diretrizes para a formação docente comprometida com a equidade de gênero. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos e apontam perspectivas para futuras investigações.

No contexto atual, discutir a masculinidade na escola é imprescindível para desconstruir estereótipos, prevenir violências e fomentar práticas pedagógicas mais igualitárias, inclusivas e libertadoras. Ao reconhecer que a masculinidade é uma construção social, passível de ser ressignificada, abre-se caminho para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e solidários. O enfrentamento desse desafio requer não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas uma profunda revisão das práticas, posturas e concepções presentes no cotidiano escolar, bem como um compromisso ético e político da educação com a justiça social e a equidade de gênero.

Assim, este artigo busca fundamentar, analisar e propor caminhos para que o currículo e as práticas docentes na educação básica possam problematizar a masculinidade, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, crítica e aberta à diversidade.

Emancipação: diálogos e tensões entre perspectivas críticas e pós-críticas

A articulação entre perspectivas críticas e pós-críticas neste trabalho exige uma discussão explícita sobre o conceito de "emancipação", central nas teorias críticas, mas profundamente problematizado pelas abordagens pós-estruturalistas. Para as teorias críticas, representadas aqui por autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e bell hooks, a emancipação é compreendida como um processo complexo de libertação das estruturas de dominação e coerção, frequentemente invisibilizadas e naturalizadas. Freire (1970) propõe a emancipação como um projeto coletivo de conscientização e transformação social, no qual oprimidos e opressores se libertam juntos por meio do diálogo e da práxis. Bourdieu, por sua vez, enfatiza que a dominação simbólica opera de maneira subliminar, exigindo um trabalho reflexivo e crítico para sua superação.

Já as teorias pós-críticas, especialmente nas formulações de Michel Foucault e Judith Butler, submetem o conceito de emancipação a uma revisão profunda e, por vezes, a uma rejeição radical. Foucault (1979) questiona a ideia de um sujeito universal que possa ser libertado, argumentando que o próprio sujeito é produto de relações de poder e dispositivos disciplinares. Para Foucault, o poder não é algo que se possui e que pode ser simplesmente tomado ou redistribuído; trata-se de uma rede produtiva e difusa que circula nas práticas cotidianas. A tentativa de destruição de um "centro de poder" frequentemente

resulta na criação de novos centros igualmente opressivos. Butler (2018), por sua vez, problematiza a noção de um "eu" autêntico e pré-discursivo que possa ser emancipado. Para a autora, o sujeito é constituído performativamente por normas de gênero, não existindo fora das estruturas discursivas de poder. Assim, a "emancipação" não poderia ser a libertação de uma essência reprimida, mas a possibilidade de rearticulação e subversão das normas que nos constituem.

Reconhecemos que existem distanciamentos significativos entre essas perspectivas. As teorias críticas fundamentam suas análises em "grandes narrativas" de emancipação, pressupondo que a sociedade pode caminhar rumo a uma liberdade coletiva. As pós-críticas, por outro lado, desconfiam dessas metanarrativas, considerando-as potencialmente totalizantes e, em última análise, opressivas. Outro ponto de tensão reside na ideia de sujeito universal: enquanto as teorias críticas frequentemente consideram um sujeito universal da emancipação (o trabalhador, a humanidade oprimida), as pós-críticas argumentam que essa universalização apaga diferenças fundamentais de gênero, raça, sexualidade e classe. O "sujeito", para Foucault e Butler, não é uma entidade pré-existente, mas uma ficção regulatória que precisa ser constantemente interrogada.

Apesar dessas tensões, sustentamos que o diálogo entre essas abordagens é produtivo para pensar as masculinidades no contexto educacional. Das teorias críticas, retemos a ênfase nas estruturas materiais e simbólicas de dominação, na importância da conscientização e na busca por uma educação transformadora. Das pós-críticas, incorporamos a atenção aos processos de subjetivação, à contingência das normas de gênero e à possibilidade de resistência por meio da repetição subversiva. Assim, ao perguntarmos "quem se emancipa?" no contexto das masculinidades, não pressupomos um sujeito único ou homogêneo. Reconhecemos que homens cisgênero, mulheres cisgênero, homens trans, mulheres trans, pessoas não-binárias e outras identidades de gênero ocupam posições distintas nas hierarquias de poder e vivenciam de maneiras diversas as normas de masculinidade. A "emancipação", nesse sentido, não é um ponto de chegada definitivo, mas um processo contínuo de crítica, questionamento e criação de novas possibilidades de existência, levando em conta as especificidades de cada sujeito e contexto.

Masculinidade como Construção Social: Diálogos Teóricos

A compreensão da masculinidade como construção social representa um marco importante para o pensamento contemporâneo sobre gênero, educação e relações sociais.

Durante muito tempo, o ser homem foi compreendido a partir de uma perspectiva essencialista, que naturalizava determinados atributos como força, racionalidade, liderança e agressividade, e estabelecia um padrão normativo em oposição ao feminino. Entretanto, a crítica feminista e os estudos de gênero, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, promoveram uma verdadeira revolução epistêmica ao evidenciar que masculinidades e feminilidades são produtos de relações históricas, culturais e políticas, sendo continuamente (re)construídas nas interações sociais.

Judith Butler (2018, p. 55) é uma das autoras mais influentes nesse debate ao propor que o gênero não é uma expressão de uma essência interior, mas sim uma prática performativa, ou seja, um conjunto de atos reiterados e socialmente regulados. Segundo Butler, “o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituída numa exterioridade através de um conjunto estilizado de atos”. Em outras palavras, não nascemos homem ou mulher; tornamo-nos tais categorias por meio de práticas e discursos reiterados, que vão sendo incorporados no cotidiano escolar, familiar e social. Butler desafia a ideia de um sujeito prévio ao gênero, mostrando que as normas sociais, reguladas por discursos de poder, definem e limitam as formas legítimas de ser homem ou mulher, ao mesmo tempo em que abrem brechas para resistência e subversão dessas normas.

Pierre Bourdieu (1999, p. 21), por sua vez, entende a dominação masculina como uma estrutura simbólica e objetiva, profundamente entranhada nas práticas sociais e na organização das instituições. Para ele, o masculino ocupa uma posição de privilégio, legitimada por esquemas de percepção e apreciação que são “naturalizados” ao ponto de parecerem evidentes, universais e inquestionáveis. Bourdieu argumenta que a masculinidade hegemônica, aquela que ocupa o lugar central na hierarquia de gênero, se apresenta como modelo normativo de ser homem, associado a valores como força, autoridade, racionalidade e autonomia, excluindo e desvalorizando outras formas de masculinidade, bem como as experiências de mulheres e dissidentes de gênero (Bourdieu, 1999, p. 14-23).

Bell hooks (2018, p. 39), feminista negra, aprofunda essa análise ao articular gênero, raça e classe, e ao denunciar como a masculinidade hegemônica serve à manutenção das estruturas de poder patriarcal e racista. Para hooks, a masculinidade que se afirma pela negação da vulnerabilidade, da empatia e do cuidado produz efeitos devastadores não apenas para mulheres, mas também para os próprios homens e meninos, que são pressionados a corresponder a padrões inatingíveis e muitas vezes

desumanizantes. Ela ressalta que “o sexismo é tão prejudicial para os homens quanto para as mulheres”, uma vez que limita suas possibilidades de expressão e impede o desenvolvimento de relações mais igualitárias e amorosas (hooks, 2018, p. 27-39).

Essas formulações teóricas possibilitam uma compreensão crítica da masculinidade hegemônica, termo desenvolvido por R. W. Connell, mas já antecipado nas análises de Bourdieu e hooks. Trata-se do modelo de masculinidade que constitui a referência mais valorizada e perseguida em nossa sociedade, exercendo poder simbólico sobre as demais formas de masculinidade, sendo associado ao homem branco, heterossexual, de classe média ou alta, fisicamente forte e emocionalmente contido. Esse padrão torna-se referência não só para os meninos, mas para toda a coletividade escolar, estabelecendo expectativas rígidas sobre o que é ser homem, quem pode ocupar esse lugar e como se deve agir (Bourdieu, 1999, p. 24; hooks, 2018, p. 44-45).

Na escola, as consequências desse padrão hegemônico de masculinidade se manifestam em múltiplos níveis. De um lado, há a tendência a valorizar comportamentos considerados “masculinos”, como assertividade, competição e liderança, enquanto se desvaloriza ou estigmatiza atributos associados ao feminino, como sensibilidade, cooperação e cuidado. Isso aparece tanto nos conteúdos curriculares, por exemplo, na valorização das narrativas de grandes líderes e heróis, na exclusão das contribuições de mulheres e minorias, quanto nas práticas pedagógicas cotidianas. Meninos que não se enquadram no padrão hegemônico, por apresentarem interesses ou comportamentos considerados “femininos”, são frequentemente alvo de bullying, exclusão ou violência, o que pode impactar seu desenvolvimento escolar e emocional (Apple, 1982, p. 27; Bourdieu, 1999, p. 35).

O conceito de currículo oculto, desenvolvido por autores como Michael Apple (1982, p. 27), é fundamental para compreender como a masculinidade hegemônica se perpetua nas escolas. O currículo oculto refere-se ao conjunto de normas, valores, expectativas e práticas não explicitamente previstos nos documentos oficiais, mas transmitidos cotidianamente nas relações, interações e rotinas escolares. Segundo Apple, as escolas são instituições privilegiadas para a reprodução das hegemonias sociais, pois transmitem, além do conhecimento formal, “um conjunto de significados e práticas que, enquanto vividos, tornam-se sentidos de realidade para a maioria das pessoas na sociedade” (Apple, 1982, p. 15-17).

No cotidiano escolar, o currículo oculto se revela, por exemplo, na separação de meninos e meninas em determinadas atividades, nas brincadeiras incentivadas no recreio,

nas expectativas diferenciadas sobre comportamento, liderança e desempenho, e mesmo no uso da linguagem e dos espaços da escola. Espera-se que meninos sejam mais agitados, menos cuidadosos e mais “valentes”; meninas, por sua vez, são cobradas pela docilidade, obediência e delicadeza. Essas práticas contribuem para naturalizar e reforçar papéis de gênero, promovendo a masculinidade hegemônica como referência de valor, poder e sucesso (Bourdieu, 1999, p. 41; Apple, 1982, p. 28-29).

Além disso, o currículo explícito, aquele previsto nos programas e documentos oficiais, frequentemente reforça esses padrões, seja pela ausência de debates sobre gênero e sexualidade, seja pela escolha dos conteúdos e abordagens que destacam figuras masculinas e silenciando experiências femininas e dissidentes. A falta de representatividade de diferentes masculinidades e de outras formas de existência contribui para a invisibilização de alunos que não se identificam com o padrão dominante, além de consolidar a ideia de que masculinidade hegemônica é universal, legítima e desejável (Apple, 1982, p. 32).

É importante destacar que o currículo oculto não opera de maneira isolada, mas está articulado ao currículo oficial e às políticas educacionais. Mesmo documentos como a BNCC, que reconhece a importância da diversidade e do respeito às diferenças, muitas vezes deixam lacunas quanto à abordagem crítica das masculinidades, limitando-se a orientações gerais que pouco impactam as práticas pedagógicas do cotidiano (Brasil, 2017, p. 9).

Frente a esse quadro, os estudos de bell hooks (2018, p. 87) reforçam a urgência de repensar o papel da escola como espaço de resistência e transformação, capaz de abrir brechas para outras masculinidades e para a construção de relações mais igualitárias e solidárias. Para isso, é preciso que educadores estejam atentos aos mecanismos, explícitos e sutis, que sustentam a masculinidade hegemônica e se disponham a problematizá-los em suas práticas, tanto no planejamento curricular quanto no trato diário com os estudantes.

A escola, portanto, pode e deve desempenhar um papel fundamental na desconstrução dos padrões tradicionais de masculinidade, promovendo debates, projetos e práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de identidades e experiências. Isso exige uma formação docente comprometida com a equidade de gênero, a revisão crítica dos conteúdos e métodos de ensino, bem como o enfrentamento consciente do currículo oculto. Somente assim será possível contribuir para a formação de sujeitos mais livres,

críticos e solidários, capazes de desafiar as imposições da masculinidade hegemônica e construir novas formas de ser e conviver.

Educação, Currículo e o Silenciamento das Diferenças

O currículo da educação básica, entendido em sua dimensão ampla, engloba não apenas o conjunto de conteúdos formais e prescritos, mas também os valores, normas e expectativas implícitas que circulam na vida escolar. Essa dimensão dual, currículo explícito e oculto, desempenha papel central na (re)produção ou no questionamento das masculinidades normativas no contexto escolar. Em muitos casos, a escola funciona como um espaço privilegiado de reafirmação dos padrões tradicionais de gênero, projetando, por meio de suas práticas e discursos, a masculinidade hegemônica como referência de sucesso, liderança, racionalidade e força. Assim, o currículo se torna não apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimentos, mas também de conformação identitária e silenciamento das diferenças.

No plano do currículo explícito, observa-se que, apesar dos avanços legais e das diretrizes orientadas para o respeito à diversidade, a abordagem das questões de gênero e, especificamente, da masculinidade ainda é bastante limitada e, por vezes, inexistente nos conteúdos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, estabelece princípios para a promoção da equidade e do respeito à diversidade (Brasil, 2017, p. 9), mas frequentemente deixa de propor estratégias concretas para o enfrentamento das desigualdades de gênero. Muitas escolas e redes de ensino, pressionadas por resistências políticas, acabam optando pela neutralização do debate, evitando temas que possam ser considerados “controversos”. Com isso, os conteúdos curriculares tendem a perpetuar histórias, ciências, literaturas e exemplos centrados em protagonistas masculinos, brancos, heterossexuais e cisgêneros, relegando ao silêncio experiências, saberes e perspectivas que escapam à norma.

Mais sutil, porém igualmente potente, é o funcionamento do currículo oculto, que opera no cotidiano das interações escolares. As expectativas sobre o comportamento dos meninos e meninas, a divisão das tarefas, as brincadeiras permitidas, os espaços de poder e liderança, e até mesmo os exemplos e piadas reproduzidos em sala de aula, tudo isso contribui para afirmar um determinado modelo de masculinidade. Como aponta Michael Apple (1982, p. 27), o currículo oculto transmite normas, valores e expectativas que, muitas vezes, legitimam e naturalizam as desigualdades de gênero, tornando-as invisíveis e difíceis de serem questionadas. Assim, meninos são incentivados à competição, ao

protagonismo e à autonomia, enquanto meninas são direcionadas ao cuidado, à colaboração e à escuta. Meninos que não correspondem aos padrões da masculinidade hegemônica frequentemente são alvo de exclusão, preconceito ou violência, e meninas que desafiam os papéis tradicionais também enfrentam sanções simbólicas.

A ausência ou presença do debate sobre gênero e masculinidade nas escolas, portanto, revela a dimensão política do currículo e o papel das instituições educacionais na manutenção ou transformação das relações sociais. Onde o tema é silenciado, o espaço é tomado pelo reforço das normas vigentes, pelo medo do “desvio” e pela negação da pluralidade de existências possíveis. Onde o tema é introduzido, ainda que timidamente, abrem-se possibilidades para o questionamento das desigualdades, para a valorização de diferentes experiências e para a construção de uma escola mais acolhedora e democrática. No entanto, como observa bell hooks (2018, p. 39), a mera presença do tema no discurso institucional não é suficiente; é preciso promover práticas pedagógicas que acolham as diferenças e questionem de fato as hierarquias de gênero.

Esse debate se enriquece ao ser colocado sob a ótica de Paulo Freire e Michel Foucault. Para Freire (1970, p. 29), a educação é, antes de tudo, uma prática da liberdade, um processo dialógico e problematizador em que educandos e educadores se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de agir sobre a realidade para transformá-la. Freire defende que o silêncio imposto às diferenças, inclusive de gênero, é uma forma de opressão, pois nega a possibilidade de expressão e reconhecimento dos sujeitos. Ele propõe que o currículo seja espaço de diálogo, de acolhimento das experiências múltiplas e de valorização das vozes historicamente silenciadas. Embora Paulo Freire não tenha dedicado obras específicas às masculinidades, sua pedagogia crítica fornece elementos fundamentais para problematizar as estruturas de poder que legitimam padrões de gênero como universais. Freire (1970, p. 40-41) afirma que a desumanização gerada pela opressão afeta tanto opressores quanto oprimidos, e que a libertação autêntica exige o reconhecimento da própria incompletude e a abertura ao diálogo. Nesse sentido, ao discutir as masculinidades no contexto educacional, a perspectiva freireana nos convoca a questionar os modelos hegemônicos que restringem as possibilidades de ser homem, chamando os educadores a agir de modo crítico, dialógico e emancipador na desconstrução dessas normas restritivas.

Já Michel Foucault (1996, p. 38-39), ao discutir a ordem do discurso, nos ajuda a compreender como certos temas, sujeitos e experiências são autorizados a circular enquanto outros são interditados ou deslegitimados. A escola, como instituição

reguladora, estabelece fronteiras do que pode ser dito, ensinado e aprendido. Foucault mostra que o poder se exerce não apenas por meio da repressão, mas principalmente através da produção de discursos legítimos e do silenciamento de outros. No contexto escolar, a masculinidade hegemônica ganha legitimidade ao se apresentar como natural, invisibilizando outras possibilidades e experiências. O silêncio imposto às masculinidades dissidentes, sensíveis, afetuosas, não-heteronormativas, periféricas, negras, indígenas; é resultado de um processo discursivo que define o que é permitido conhecer e experimentar (Foucault, 1996, p. 42-45).

A análise de Freire e Foucault revela que o currículo é território de disputa, onde se joga o jogo da legitimação de identidades e saberes. Romper com o silenciamento das diferenças exige mais do que alterações nos conteúdos; demanda uma revisão profunda das práticas pedagógicas, dos modos de gestão da sala de aula e das relações interpessoais. A escola precisa ser espaço em que diferentes masculinidades possam ser reconhecidas, debatidas e valorizadas, em que meninos e meninas sejam incentivados a explorar múltiplos modos de ser, sem medo do julgamento ou da punição.

Somente a partir de uma educação crítica e dialógica será possível desafiar as masculinidades normativas e promover o reconhecimento das diferenças como riqueza e não como ameaça. Esse movimento implica coragem institucional, compromisso ético e investimento contínuo na formação dos educadores, para que possam, juntos com seus alunos, construir uma escola que celebre a pluralidade e enfrente o silêncio imposto pelo poder.

Práticas Docentes e a Desnaturalização da Masculinidade

O currículo da educação básica, entendido em sua dimensão ampla, engloba não apenas o conjunto de conteúdos formais e prescritos, mas também os valores, normas e expectativas implícitas que circulam na vida escolar. Essa dimensão dual, currículo explícito e oculto, desempenha papel central na (re)produção ou no questionamento das masculinidades normativas no contexto escolar. Em muitos casos, a escola funciona como um espaço privilegiado de reafirmação dos padrões tradicionais de gênero, projetando, por meio de suas práticas e discursos, a masculinidade hegemônica como referência de sucesso, liderança, racionalidade e força. Assim, o currículo se torna não apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimentos, mas também de conformação identitária e silenciamento das diferenças.

No plano do currículo explícito, observa-se que, apesar dos avanços legais e das diretrizes orientadas para o respeito à diversidade, a abordagem das questões de gênero e, especificamente, da masculinidade ainda é bastante limitada e, por vezes, inexistente nos conteúdos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, estabelece princípios para a promoção da equidade e do respeito à diversidade (BRASIL, 2017, p. 9), mas frequentemente deixa de propor estratégias concretas para o enfrentamento das desigualdades de gênero. Muitas escolas e redes de ensino, pressionadas por resistências políticas, acabam optando pela neutralização do debate, evitando temas que possam ser considerados “controversos”. Com isso, os conteúdos curriculares tendem a perpetuar histórias, ciências, literaturas e exemplos centrados em protagonistas masculinos, brancos, heterossexuais e cisgêneros, relegando ao silêncio experiências, saberes e perspectivas que escapam à norma.

Mais sutil, porém igualmente potente, é o funcionamento do currículo oculto, que opera no cotidiano das interações escolares. As expectativas sobre o comportamento dos meninos e meninas, a divisão das tarefas, as brincadeiras permitidas, os espaços de poder e liderança, e até mesmo os exemplos e piadas reproduzidos em sala de aula, tudo isso contribui para afirmar um determinado modelo de masculinidade. Como aponta Michael Apple (1982, p. 27), o currículo oculto transmite normas, valores e expectativas que, muitas vezes, legitimam e naturalizam as desigualdades de gênero, tornando-as invisíveis e difíceis de serem questionadas. Assim, meninos são incentivados à competição, ao protagonismo e à autonomia, enquanto meninas são direcionadas ao cuidado, à colaboração e à escuta. Meninos que não correspondem aos padrões da masculinidade hegemônica frequentemente são alvo de exclusão, preconceito ou violência, e meninas que desafiam os papéis tradicionais também enfrentam sanções simbólicas.

A ausência ou presença do debate sobre gênero e masculinidade nas escolas, portanto, revela a dimensão política do currículo e o papel das instituições educacionais na manutenção ou transformação das relações sociais. Onde o tema é silenciado, o espaço é tomado pelo reforço das normas vigentes, pelo medo do “desvio” e pela negação da pluralidade de existências possíveis. Onde o tema é introduzido, ainda que timidamente, abrem-se possibilidades para o questionamento das desigualdades, para a valorização de diferentes experiências e para a construção de uma escola mais acolhedora e democrática. No entanto, como observa bell hooks (2018, p. 39), a mera presença do tema no discurso institucional não é suficiente; é preciso promover práticas pedagógicas que acolham as diferenças e questionem de fato as hierarquias de gênero.

Esse debate se enriquece ao ser colocado sob a ótica de Paulo Freire e Michel Foucault. Para Freire (1970, p. 29), a educação é, antes de tudo, uma prática da liberdade, um processo dialógico e problematizador em que educandos e educadores se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de agir sobre a realidade para transformá-la. Freire defende que o silêncio imposto às diferenças, inclusive de gênero, é uma forma de opressão, pois nega a possibilidade de expressão e reconhecimento dos sujeitos. Ele propõe que o currículo seja espaço de diálogo, de acolhimento das experiências múltiplas e de valorização das vozes historicamente silenciadas. Ao tratar das masculinidades, a perspectiva freireana exige a problematização das estruturas de poder que legitimam determinados padrões como universais, chamando os educadores a agir de modo crítico e emancipador.

Já Michel Foucault (1996, p. 38-39), ao discutir a ordem do discurso, nos ajuda a compreender como certos temas, sujeitos e experiências são autorizados a circular enquanto outros são interditados ou deslegitimados. A escola, como instituição reguladora, estabelece fronteiras do que pode ser dito, ensinado e aprendido. Foucault mostra que o poder se exerce não apenas por meio da repressão, mas principalmente através da produção de discursos legítimos e do silenciamento de outros. No contexto escolar, a masculinidade hegemônica ganha legitimidade ao se apresentar como natural, invisibilizando outras possibilidades e experiências. O silêncio imposto às masculinidades dissidentes, sensíveis, afetuosas, não-heteronormativas, periféricas, negras, indígenas; é resultado de um processo discursivo que define o que é permitido conhecer e experimentar (Foucault, 1996, p. 42-45).

A análise de Freire e Foucault revela que o currículo é território de disputa, onde se joga o jogo da legitimação de identidades e saberes. Romper com o silenciamento das diferenças exige mais do que alterações nos conteúdos; demanda uma revisão profunda das práticas pedagógicas, dos modos de gestão da sala de aula e das relações interpessoais. A escola precisa ser espaço em que diferentes masculinidades possam ser reconhecidas, debatidas e valorizadas, em que meninos e meninas sejam incentivados a explorar múltiplos modos de ser, sem medo do julgamento ou da punição.

Somente a partir de uma educação crítica e dialógica será possível desafiar as masculinidades normativas e promover o reconhecimento das diferenças como riqueza e não como ameaça. Esse movimento implica coragem institucional, compromisso ético e investimento contínuo na formação dos educadores, para que possam, juntos com seus

alunos, construir uma escola que celebre a pluralidade e enfrente o silêncio imposto pelo poder.

Possibilidades de Resistência e Transformação

Frente aos desafios impostos pelo currículo tradicional e pelo predomínio da masculinidade hegemônica nas escolas, a construção de possibilidades de resistência e transformação passa pela necessidade de enfrentar, com coragem e compromisso, a naturalização das desigualdades e dos silenciamentos que atravessam o cotidiano escolar. Transformar esse cenário não implica apenas incluir novos conteúdos no currículo, mas reorientar as práticas pedagógicas, os processos de formação docente e o próprio ethos da escola para o reconhecimento da diversidade, da justiça e da equidade.

Uma das estratégias centrais para inserir a discussão crítica sobre masculinidades no currículo é a adoção de uma perspectiva transversal e interdisciplinar, em que o tema não seja restrito a datas comemorativas ou projetos isolados, mas atravessado em todas as áreas do conhecimento. Isso significa revisar os materiais didáticos, incluir debates sobre diferentes modelos de masculinidade em aulas de literatura, história, ciências e artes, além de criar espaços regulares para a escuta e o diálogo entre estudantes sobre suas experiências, dúvidas e vivências relacionadas ao ser homem na sociedade. Trabalhos com filmes, rodas de conversa, análise crítica de músicas, biografias de homens que romperam com padrões tradicionais, e a valorização de exemplos de masculinidades plurais e solidárias podem se tornar instrumentos potentes para ampliar o repertório cultural e afetivo de crianças e adolescentes.

As propostas de práticas pedagógicas críticas exigem, também, que os/as docentes estejam abertos/as a revisitar suas próprias trajetórias, preconceitos e referências. Investir em formação continuada, a partir de cursos, grupos de estudo, seminários e oficinas sobre gênero, masculinidades e diversidade, é fundamental para que professores e professoras se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de influenciar a cultura escolar e de promover mudanças concretas. Essa formação deve privilegiar o diálogo, a problematização das experiências e a análise crítica das situações vividas no cotidiano escolar. Apenas docentes que se disponham a refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico poderão, de fato, romper com práticas que reproduzem exclusões, hierarquias e violências.

No horizonte dessa transformação, bell hooks propõe uma pedagogia baseada no amor e na liberdade, para além da simples transmissão de conhecimento. Em “O

feminismo é para todo mundo”, a autora defende que a educação deve ser espaço de acolhimento das diferenças e de construção coletiva de saberes que potencializem a vida (hooks, 2018, p. 39). Para ela, “ensinar a transgredir” implica criar um ambiente em que alunos e alunas possam experimentar o pensamento crítico, sentir-se seguros para expressar dúvidas, medos, sonhos e identidades, e, sobretudo, aprender a amar de forma mais ampla, um amor político, comprometido com a justiça social e com o bem-estar coletivo. Essa perspectiva desafia os/as educadores/as a exercerem o cuidado, a escuta e a empatia, reconhecendo que a escola pode ser tanto espaço de dor quanto de cura, tanto de opressão quanto de libertação.

As contribuições do feminismo negro e dos estudos de gênero para a educação são decisivas nesse processo de resistência. Ao articular gênero, raça e classe, pensadoras como bell hooks e outras intelectuais negras denunciam como o patriarcado, o racismo e o sexismo se entrelaçam para produzir múltiplas formas de opressão e de exclusão no ambiente escolar. O feminismo negro convida a educação a pensar a interseccionalidade das experiências, reconhecendo que meninas negras, meninos negros, estudantes LGBTQIA+ e demais sujeitos historicamente marginalizados enfrentam desafios singulares e, muitas vezes, mais intensos diante da masculinidade hegemônica e do racismo estrutural. Incorporar essas vozes ao currículo é não só um ato de justiça, mas também uma estratégia para fortalecer a democracia e a pluralidade na escola.

Os estudos de gênero, por sua vez, oferecem instrumentos teóricos e metodológicos para repensar a organização do conhecimento, das relações e das práticas escolares. Eles demonstram que a desconstrução das masculinidades normativas e a promoção de novas formas de ser homem passam, necessariamente, pelo diálogo, pela valorização das diferenças, pela crítica aos estereótipos e pela abertura para outros modos de existir. Práticas como o uso de linguagens inclusivas, o estímulo à cooperação em vez da competição, a escuta ativa de meninos e meninas sobre suas dores e expectativas, e a construção de projetos pedagógicos coletivos são exemplos de caminhos possíveis para desafiar o status quo.

Portanto, resistir à masculinidade hegemônica na escola é, acima de tudo, um exercício cotidiano de transformação do olhar, do discurso e da prática. É criar espaço para o dissenso, a sensibilidade, a solidariedade e a reinvenção dos papéis de gênero. Ao valorizar a educação como ato de liberdade e amor, como propõe bell hooks, e ao reconhecer a importância das vozes e experiências negras, feministas e dissidentes, abre-se caminho para uma escola que seja, de fato, lugar de vida, diversidade e emancipação.

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo insere-se no campo das pesquisas qualitativas, de natureza bibliográfica e teórico-crítica, voltadas para o aprofundamento do debate acerca das masculinidades, do currículo escolar e das práticas docentes na educação básica. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica, principalmente, pela complexidade e multidimensionalidade do fenômeno em estudo, pois discutir masculinidade, currículo e práticas pedagógicas demanda olhar atento às relações de poder, aos discursos, às experiências históricas e às tramas simbólicas presentes no cotidiano escolar. Como apontam Minayo (2001) e Gatti (2012), a pesquisa qualitativa permite interpretar sentidos, significados e contradições, privilegiando a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais a partir das múltiplas vozes que os compõem.

A metodologia adotada parte de uma revisão crítica e sistemática da literatura, tomando como principais fontes livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses publicados nas duas últimas décadas, com ênfase nos campos da Sociologia da Educação, Estudos de Gênero e Teorias Críticas do Currículo. Para garantir o rigor e a representatividade do levantamento teórico, foram selecionados autores clássicos e contemporâneos reconhecidos internacionalmente, como Pierre Bourdieu, Judith Butler, bell hooks, Michael W. Apple, Michel Foucault e Paulo Freire, além de intelectuais brasileiros/as que contribuem para o debate acerca das masculinidades, educação e currículo, como Luiz Miguel Portella e Edson Leandro de Almeida.

O corpus principal da pesquisa consiste nas obras teóricas desses autores, que foram lidas, fichadas e analisadas à luz de seus conceitos-chave: performatividade de gênero, dominação masculina, masculinidade hegemônica, currículo oculto, ordem do discurso, interseccionalidade e pedagogia da liberdade. Além dos textos clássicos, também foram consultados documentos oficiais da política educacional brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para identificar como os temas de gênero, masculinidade e diversidade aparecem (ou não) nas orientações normativas e nos princípios curriculares.

A revisão bibliográfica foi conduzida em etapas: primeiramente, buscou-se mapear as principais correntes teóricas e produções científicas acerca do tema, com o objetivo de construir um panorama histórico-conceitual das discussões sobre gênero e masculinidade na educação básica. Em seguida, aprofundou-se o diálogo entre autores/as e perspectivas, identificando convergências, tensões e lacunas presentes no campo, sobretudo no que diz respeito à presença/ausência do debate de masculinidades no currículo escolar e à análise

das práticas docentes. Por fim, foram sistematizadas e analisadas propostas e experiências de resistência, a partir de práticas pedagógicas inovadoras, ações afirmativas e contribuições do feminismo negro e dos estudos interseccionais.

A análise dos materiais se deu a partir do método da hermenêutica crítica, que, conforme Gadamer (1997), busca compreender e interpretar os sentidos presentes nos textos, desvelando as relações entre discurso, poder e subjetividade. Essa abordagem permite, além de identificar o conteúdo manifesto das obras, questionar seus pressupostos, articulações e silêncios, produzindo leituras que desafiam as interpretações tradicionais e abrem espaço para perspectivas mais plurais e emancipadoras. Complementarmente, o artigo dialoga com o método da análise documental, ao examinar criticamente os documentos oficiais e os dispositivos legais que regulam a educação básica no Brasil, atentando para as disputas em torno da inclusão dos temas de gênero e masculinidade nos currículos escolares.

No que diz respeito à seleção das referências, privilegiou-se a busca em bases acadêmicas nacionais e internacionais, bem como a consulta direta aos textos completos de obras fundamentais disponíveis em bibliotecas digitais e acervos institucionais. Todo o processo de seleção e análise das fontes foi orientado por critérios de relevância teórica, rigor acadêmico, atualidade e diversidade de perspectivas, buscando evitar reducionismos e ampliando o olhar sobre o tema em questão. A escolha por valorizar a produção de intelectuais negras, feministas e latino-americanas reflete o compromisso do artigo com a pluralidade epistemológica e com a valorização de saberes historicamente silenciados ou marginalizados no campo acadêmico.

A escrita do artigo seguiu uma organização temática, a partir dos objetivos propostos: (1) fundamentar teoricamente o debate sobre masculinidade e currículo; (2) analisar a presença e o silenciamento das masculinidades nos processos escolares; (3) discutir experiências e possibilidades de resistência e transformação a partir das práticas pedagógicas e da formação docente crítica. Cada uma dessas etapas foi tratada em seções específicas do texto, promovendo o diálogo constante entre teoria, contexto social e práticas educativas.

Por fim, cabe destacar que, por se tratar de um estudo teórico-bibliográfico, este artigo não realizou coleta de dados empíricos em campo, mas se sustenta no diálogo crítico com a produção intelectual existente e na análise interpretativa das práticas e discursos que permeiam a escola contemporânea. Essa escolha metodológica não reduz a potência do trabalho, pois, como argumenta Paulo Freire (1970), a transformação da

realidade social passa, também, pelo questionamento crítico dos discursos, saberes e tradições que sustentam as práticas opressoras.

Desse modo, a presente investigação pretende contribuir para o avanço do debate sobre masculinidades, currículo e educação, promovendo reflexões e subsídios para que professores/as, gestores/as e demais agentes escolares possam repensar suas práticas e, assim, transformar a escola em um espaço mais democrático, plural e acolhedor às múltiplas formas de existência.

Considerações Finais

Retomando o objetivo central deste artigo – analisar criticamente a construção social da masculinidade e sua influência no currículo e nas práticas docentes da educação básica brasileira –, a análise das masculinidades no âmbito do currículo e das práticas docentes na educação básica possibilita uma compreensão mais profunda sobre os mecanismos que sustentam desigualdades de gênero e sobre os desafios para a construção de uma escola democrática, plural e emancipadora. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a masculinidade, longe de ser um traço inato, é uma construção social, histórica e relacional, atravessada por disputas simbólicas, políticas e culturais, que se atualizam cotidianamente nos espaços educativos.

O percurso teórico, fundamentado nos aportes de Judith Butler, Pierre Bourdieu, bell hooks, Michael W. Apple, Michel Foucault, Paulo Freire e intelectuais do feminismo negro, permitiu evidenciar como o currículo, em suas dimensões explícita e oculta, pode tanto reforçar padrões hegemônicos de masculinidade quanto abrir brechas para a resistência, a problematização e a valorização das diferenças. A escola, enquanto espaço de socialização, não apenas transmite conteúdos, mas também legitima identidades, comportamentos e expectativas de gênero, seja pelo que ensina de modo formal, seja pelo que silencia, reprime ou naturaliza em suas rotinas, interações e símbolos.

A masculinidade hegemônica, articulada a outras dimensões de poder como raça, classe e sexualidade, perpetua práticas de exclusão, violência simbólica e desigualdade, atingindo de forma particular meninos e meninas que desafiam as normas e padrões estabelecidos. O currículo oculto, muitas vezes negligenciado nos debates educacionais, desempenha papel crucial nesse processo, pois opera de maneira sutil, transmitindo valores, comportamentos e expectativas que reforçam o status quo e dificultam a emergência de outras formas de existência e convivência.

Por outro lado, o reconhecimento dessas dinâmicas abre espaço para práticas pedagógicas transformadoras, ancoradas na formação crítica dos(as) docentes, na problematização cotidiana das desigualdades e na busca pela promoção da equidade. O compromisso ético e político com uma educação libertadora exige que educadores/as se posicionem de maneira ativa no enfrentamento das masculinidades normativas, questionando-as em sala de aula, nos materiais didáticos, nos projetos escolares e nas relações interpessoais. Isso implica ir além de ações pontuais ou superficiais, adotando uma perspectiva transversal, interdisciplinar e interseccional, capaz de dialogar com as múltiplas experiências e realidades presentes no ambiente escolar.

O legado de bell hooks e do feminismo negro reforça a centralidade da educação como prática do amor e da liberdade, convocando toda a comunidade escolar a pensar a formação de sujeitos integrais, capazes de reconhecer e respeitar a pluralidade das existências. Como aponta hooks (2018, p. 39), a transformação das relações de gênero na escola passa pelo acolhimento das diferenças e pela criação de espaços de diálogo, cuidado e empatia, elementos essenciais para a construção de uma sociedade menos violenta e mais solidária. Nessa direção, a escola deve ser entendida como lugar de resistência, onde é possível ensinar a transgredir, desafiar normas e construir novos modos de ser e conviver.

As contribuições dos estudos de gênero, das teorias críticas do currículo e do pensamento de autores/as como Paulo Freire e Michel Foucault mostram que o enfrentamento das masculinidades hegemônicas não se limita à inserção de conteúdos, mas requer uma revisão profunda dos sentidos atribuídos ao próprio ato educativo. Educar para a liberdade significa, nesse contexto, abrir espaço para a escuta, o diálogo, a expressão de afetos e a valorização das experiências singulares de cada sujeito. Trata-se de desafiar os silenciamentos impostos pelo currículo e promover práticas pedagógicas que reconheçam a dignidade e a potência de todos e todas, combatendo preconceitos, estigmas e exclusões.

Ainda que existam resistências institucionais, políticas e culturais, a transformação é possível e depende do engajamento coletivo de professores/as, gestores/as, estudantes, famílias e sociedade em geral. Investir em formação continuada, promover projetos interdisciplinares, valorizar narrativas plurais e construir redes de apoio são caminhos concretos para fortalecer a luta pela equidade de gênero na escola. Além disso, é fundamental que pesquisas como esta continuem a investigar, denunciar e propor

alternativas, ampliando o debate público e subsidiando políticas educacionais comprometidas com os direitos humanos.

Em síntese, a escola só poderá cumprir plenamente seu papel social se assumir, de modo consciente e responsável, o desafio de enfrentar as masculinidades normativas, desconstruindo as barreiras que impedem o florescimento de sujeitos críticos, solidários e livres. Ao problematizar as relações de gênero e promover o respeito às diferenças, a educação básica se aproxima de sua missão mais profunda: formar cidadãos e cidadãs capazes de transformar a si mesmos e o mundo em que vivem.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 2. ed. Tradução de Maria Lucia Rodrigues de Almeida e Walter Omar Kohan. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BELL HOOKS. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de Ana Luiza Libânio. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- BELL HOOKS. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Débora Danowski. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- BELL HOOKS. *Teoria feminista: da margem ao centro*. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- BELL HOOKS. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.
- BELL HOOKS. *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press, 1981.
- (Em português: *Não sou eu uma mulher?* Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.)
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, Raewyn. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, v. 19, n. 6, p. 829-859, 2005.

EDSON DE OLIVEIRA, Abel Santos. *A dominação masculina: questões de gênero na escola*. São Paulo: Cortez, 2018.

EDSON LEANDRO DE ALMEIDA. *Masculinidades e escola: experiências e desafios*. [Tese] – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2022.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUZ MIGUEL PORTELLA, R. D. *Tendências e perspectivas nas dissertações sobre masculinidades nos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas do Paraná*. Curitiba: UFPR, 2022.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NASCIMENTO, Marcos. *Desaprendendo o silêncio: uma experiência de trabalho com grupos de homens autores de violência contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2011.

SANTOS, Manoela Maria de Araújo. *Masculinidades no contexto escolar: desafios e possibilidades*. [Trabalho de Conclusão de Curso] – Universidade Federal de Alagoas, 2015.

Recebido em julho de 2025.

Aprovado em setembro de 2025.