



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

ERIC ARAÚJO TEIXEIRA

**QUE SENTIDOS PARA AS MASCULINIDADES NO CURRÍCULO
ESCOLAR?**

Delmiro Gouveia - AL

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

ERIC ARAÚJO TEIXEIRA

QUE SENTIDOS PARA AS MASCULINIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR?

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca examinadora do curso de licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus do Sertão, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann

Delmiro Gouveia - AL

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

T266q Teixeira, Eric Araújo

Que sentidos para as masculinidades no currículo escolar / Eric Araújo Teixeira. - 2021.
42 f.

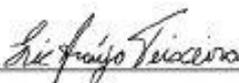
Orientação: Débora Raquel Hettwer Massmann.
Monografia (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Análise do discurso. 2. Plano Estadual de Educação de Alagoas. 3. Currículo escolar. 4. Masculinidade. 5. Gênero.
I. Massmann, Débora Raquel Hettwer. II. Título.

CDU: 81'321

FOLHA DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.



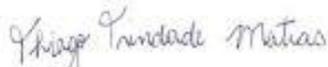
ERIC ARAÚJO TEIXEIRA
UFAL - Campus do Sertão

DATA DE AVALIAÇÃO: 30/09/2021

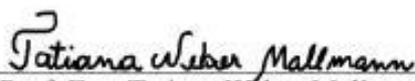
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Débora Massmann
(Orientadora – UFAL)



Prof. Dr. Thiago Trindade Matias
(Examinador Interno – UFAL)



Prof. Esp. Tatiana Weber Mallmann
(Examinadora Externa – UNISC)

Delmiro Gouveia, 30 de setembro de 2021

Dedico a todas as pessoas
que me fizeram refletir e
questionar o mundo e o
universo.

AGRADECIMENTOS

É um imenso prazer quando chegamos nos pontos de parada e encontramos as pessoas que nos têm motivado. Vou começar agradecendo à oportunidade única de viver e questionar a vida, sem isso, eu não teria feito nada do que hoje me encontro fazendo, não teria movido meu pensamento e meus conhecimentos para um espaço mais ampla, no qual poderia se estender.

Agradeço à minha família, que muito me ajudou nessa jornada, me dando o suporte para começar. Agradeço a minha mãe, Edneuzza, e minhas avós, Dona Lourdes e Dona Neta, que sempre compartilharam do desejo de me ver crescendo e por terem motivado em mim esse mesmo desejo. Assim como minhas tantas tias, e em especial Simone e Detinha. Agradeço também a meus irmãos, Estevão e Gabriel, e meu primo Jonas, pessoas que são partes especiais que a vida trouxe para perto.

Agradeço aos poucos professores e poucas professoras que durante o tempo que me acompanharam contribuíram profundamente na minha educação, durante a Educação Básica, em especial à Socorro Delgado que viu em mim um potencial do qual já duvidei, às professoras Gilda e Cida Leita, entre outras e outros.

Na universidade meus agradecimentos se estendem a todos os professores e todas as professoras que contribuíram nesse caminho fadado a muitas peripécias, especialmente à minha querida orientadora, Débora Massmann, que me acolheu com tanta simpatia e empatia, pela paciência comigo e por acreditar e confiar em meu trabalho e dedicação. Também agradeço ao grupo de pesquisa DISENSO que foi fundamental para o desenvolvimento desde trabalho.

Meus agradecimentos também vão para Cristian Sales, que desencadeou uma motivação e inspiração tremenda em mim, Willian Melo, que foi um dos primeiros professores e que marcou imensamente meu primeiro seminário, Samuel Barbosa, que mostrou para mim o início de uma grande paixão pela Análise de Discurso, Ismar Inácio, que me ajudou imensamente a explorar meu potencial, Thiago Trindade, que proporcionou desafios que me fortaleceram, e, para finalizar a lista de professores Murilo Cavalcante, Marcos Alexandre e Paulo Valença, que na literatura proporcionaram experiências valiosas.

Agradeço imensamente a banca examinadora por aceitarem fazer parte dessa última etapa de avaliação, acredito que terei grandes contribuições que irão fortalecer este estudo. Meus agradecimentos à professora especialista Tatiana Weber

Mallmann, como avaliadora externa, e novamente ao professor Thiago Trindade, como avaliador interno e à professora Débora Massmann, agradecimentos eternos.

Agradeço aos amigos e às amigas que significam tanto para mim, Tâmara, Douglas, Ana Maciel, Rafaela, Gustavo, Henrique, Ana Paula, Andreson, Júlio, Vinícius entre outros e outras que não consigo contemplar aqui. Também agradeço a todos os meus amigos e amigas que fiz na universidade, em destaque Mayza, Taynah, Aparecida, Thiago, Ernando, meu eterno Senseito, Murilo, Elizabete, Evellyn, Matheus, Victor.

E, por último, mas não menos importante, eu agradeço ao meu namorado Genesio Amaral, por todo suporte e toda a torcida, mas em especial por todo o amor que nutrimos.

A ciência é muito mais que um
corpo de conhecimentos. É
uma maneira de pensar.

(Carl Sagan)

RESUMO

Este é um trabalho que visa refletir no currículo escolar questões de gênero voltadas para as masculinidades. Sabemos que gênero é uma construção sócio-histórica, e na divisão binária de gênero ao excluir outras vivências, outros modos de ser, a masculinidade ao longo da história foi estruturada dentro das sociedades transformando-as em sociedades patriarcais ao redor do mundo, envolvendo diversos processos de produção de sentidos. Nesses processos, a construção das identidades masculinas é guiada por um modelo de ser, numa tentativa violenta que desperta o machismo, a violência e o preconceito como partes que integram as estruturas sociais, se vivemos num mundo com graves problemas relacionados à imagem masculina, aos homens, muito se dá por conta desses processos históricos. É partindo desses aspectos, que pensamos como a educação dá ou não atenção a esses fatores, pensando o sujeito como ser que vive socialmente através da linguagem, com as marcas da história e da cultura de seu povo. Dessa forma, esse trabalho tem como proposta analisar estudos do currículo contemporâneo com base nas questões citadas, além de fazer uma análise de documentos oficiais da educação com a delimitação na versão preliminar do Plano Estadual de Educação de Alagoas (2015). Este estudo é articulado no campo linguístico-discursivo teórico-analítico da Análise de Discurso, sendo esta pesquisa fundamentada nos estudos de Orlandi (2005, 2007, 2012). Portanto, nossas análises discutem fundamentos importantes para as discussões acerca dos sentidos para as masculinidades no currículo escolar, permitindo que possamos discutir e analisar os discursos e sentidos que circulam no âmbito educacional.

PALAVRAS-CHAVE: masculinidades; currículo escolar; análise de discurso.

ABSTRACT

This is a work that aims to reflect in the school curriculum gender issues focused on masculinities. We know that gender is a socio-historical construction, and in the binary division of gender to the exclusion of other experiences, other ways of being, masculinity throughout history was structured within societies transforming them into patriarchal societies around the world, involving various processes of sense production. In these processes, the construction of masculine identities is guided by a model of being, in a violent attempt that awakens machismo, violence, and prejudice as parts that integrate social structures. It is based on these aspects that we think about how education gives or not attention to these factors, thinking of the subject as a being that lives socially through language, with the marks of history and culture of its people. Thus, this paper aims to analyze studies of the contemporary curriculum based on the issues mentioned above, in addition to making an analysis of official documents of education with the delimitation in the preliminary version of the State Plan of Education of Alagoas (2015). This study is articulated in the linguistic-discursive theoretical-analytical field of Discourse Analysis, being this research grounded in the studies of Orlandi (2005, 2007, 2012). Therefore, our analyses discuss important grounds for discussions about the meanings for masculinities in the school curriculum, allowing us to discuss and analyze the discourses and meanings that circulate in the educational field.

KEY WORDS: masculinities; school curriculum; discourse analysis.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
2. CURRÍCULO E MASCULINIDADES NO (DES)LOCAMENTO DE SENTIDOS	16
2.1. Os dispositivos teóricos-analíticos da Análise de Discurso	16
2.2. Fundamentação e considerações bibliográficas a respeito das masculinidades	18
3. CONSIDERAÇÕES E DISPOSIÇÕES DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS	26
3.1. Delimitação e análise: “Educação para Igualdade das Relações de Gênero e Diversidade Sexual”	29
3.2. Masculinidades, discurso e currículo	33
4. OUTRAS CONSIDERAÇÕES	38
5. REFERÊNCIAS	39

1. INTRODUÇÃO

Este é um estudo que está vinculado à área das Ciências da Linguagem, fundamentado nas categorias de Análise de Discurso (ORLANDI, 2012). A temática deste trabalho tem o foco na educação voltada para as questões de gênero, mais especificamente, pensando a partir das masculinidades e em como isso é/pode estar disposto no currículo escolar. Para começar a delimitar o *corpus*, refletimos sobre a versão preliminar do Plano Estadual de Educação (PEE) Alagoano, mas o nosso ponto chave para este estudo é o subitem “1.1.1.4.8 Educação para Igualdade das Relações de Gênero e Diversidade Sexual”.

As motivações para pesquisar sobre as identidades e aceções de masculinidades no currículo escolar começam a tomar grandes proporções. Neste trabalho, é manifestada a busca com um olhar crítico acerca da gestão do currículo escolar para com as masculinidades. Entretanto, exploro outros conceitos que estão ligados intrinsecamente com a masculinidade como as relações de gênero e diversidade sexual, dadas as relações com aspectos biopsicossociais, a fim de compreender como essas relações se dão através deles.

Mesmo com o surgimento de estudos, movimentos e espaços que possibilitam o diálogo sobre as questões supracitadas, ainda há uma escassez principalmente na ação por parte das escolas ou mesmo a falta de importância que se dá para questões como essa. É com ensejos como esses que pesquisadores/as como Costa (2005), Goellner (2013), Louro (2005, 2013), Meyer (2013), Moreira ([1997] 2011) e Sene (2020) vão estabelecer um espaço crítico de discussão para abrir caminho para as “margens”, que hegemonicamente são denominadas como o “outro”.

Dessa forma, os tabus a respeito das implicações que circundam o universo dos sujeitos masculinos – seu lugar, seu papel, sua identidade, seus privilégios, as formas de ser e de não ser, etc. – nos proporciona refletir e, perceber, a emergente necessidade de ampliar o debate sobre gênero, no intuito de (re)pensar e problematizar as masculinidades no âmbito dessas discussões, pensando nos discursos e sentidos que instituem-na na sociedade e na história, pois em diálogo com Muszkat (2018) podemos compreender que os homens, desde sua infância crescem

sob a regulação de uma sociedade patriarcal e machista, que por meio da memória discursiva, acabam por reproduzir em diferentes graus os discursos hegemônicos.

Podemos refletir, de tal modo, a nos levar a compreender que os efeitos discursivos movimentam os sujeitos tanto no campo dos privilégios, quanto no campo das restrições. É inegável que no trânsito de sentidos, na percepção desses sujeitos, são construídas as identidades, temos então, a construção de um imaginário que representa as coisas e o universo da masculinidade, aquilo que se tem como identidade do que é e não é ser homem, de como e quem deve ser homem. É no encontro e desencontro desses campos de privilégios e restrições e de suas identidades que por muitas vezes vamos ver, ouvir, ler e discutir sobre masculinidade frágil, sobre crise de masculina, sobre masculinidade tóxica ou outras denominações que vão apontar para o mesmo lugar.

É pensando no currículo escolar como um meio para instituir essa temática na prática, que começa a ser ampliado esse espaço para discussão no âmbito escolar. Ouvir esses sujeitos possibilitando que reflitam e compreendam os fatores culturais, sociais e históricos que constituem os discursos nas relações sociais e de gênero funciona como um ato de resistência aos sentidos e silêncios de uma construção social e discursiva da identidade masculina, resgatando essa memória para pensar sobre o silêncio, além de fornecer apoio à docência para também identificar a realidade desses sujeitos e seus discursos em um espaço de socialização, de “trocas”, de questionamentos, tal como para bell hooks a escola foi “[...] o lugar do êxtase – do prazer e do perigo” (HOOKS, 2013, p.11).

A circulação desses sentidos e silêncios é um tema aqui abordado para contextualizar a especificidade do trabalho com as masculinidades, compreendendo também estudos como o de Malvina Muszkat (2018) além da pesquisa apresentada no documentário “O Silêncio dos Homens” (2019), do instituto Papo de Homem. Discuto sobre como o currículo escolar pode ser um espaço para (re)pensar as masculinidades, como pode ser um espaço para o diálogo sobre as inquietações e problemas que envolvem as masculinidades, como proposta para combater preconceitos, discriminações, o machismo e o patriarcado que subjugarão os homens a um poder que trouxera um fardo terrível para si e a humanidade.

Como mencionado, este é um estudo articulado com a Análise de Discurso, em especial aos trabalhos desenvolvidos sob autoria de Orlandi (2005, 2007, 2012), trazendo o caráter analítico interpretativo da linguagem por meio de categorias de análise. O objetivo central é (re)pensar as práticas pedagógicas no currículo refletindo e compreendendo aspectos sócio-histórico-cultural relacionados às masculinidades como tema pautado nas discussões de gênero e sexualidade. Para tecer essa reflexão acerca das condições de produção e constituição dos sentidos em volta do currículo e das masculinidades e orientar nosso estudo, nossos objetivos específicos são os seguintes: 1) Analisar como as discussões que englobam as masculinidades estão dispostas em documentos oficiais que regem/guam a educação brasileira; 2) Compreender a constituição e os efeitos de sentido acerca das masculinidades; 3) Refletir e analisar as relações do currículo escolar com as discussões de gênero a respeito das masculinidades. Embarcando com as teorias que dão base a esta pesquisa, chegamos à problemática que proponho a explorar: *Que problemáticas para as masculinidades no currículo escolar?*

Como neste estudo pretende-se investigar e descrever os fenômenos discursivos e sociais da construção das identidades masculinas e como os documentos oficiais de nível federal e estadual abordam essas questões, esta pesquisa tem teor explicativo e analítico, instrumentada com os aportes teóricos, dados e pesquisas. As áreas de conhecimento que dão estrutura e norteamento a essa pesquisa são a Análise de Discurso e o currículo escolar, com contribuições da psicologia social. Através dessas ferramentas, é possível chegar ou se aproximar das questões fundantes do objeto problema. Este trabalho está organizado em duas sessões principais, nos quais trazemos diversas reflexões a respeito de como os documentos oficiais norteiam a escola na produção dos seus currículos.

Na primeira sessão, é explanada a conceituação da teoria e dos instrumentos de análise, a fundamentação e considerações bibliográficas a respeito do tema, e uma reflexão curricular do tema. Para a organização deste tópico, ele é dividido em 2 subtópicos.

Na segunda sessão, a divisão expõe primeiramente considerações a respeito de documentos oficiais da educação brasileira. Em seguida, refletimos acerca das masculinidades como objeto de interesse e diálogo curricular e, já encaminhando para a finalização, abordamos uma apresentação e delimitação do *corpus*, como já mencionado, o objeto é uma versão preliminar do Plano Estadual de Educação de Alagoas, tendo como delimitação para análise o subitem *1.1.1.4.8 Educação para*

Igualdade das Relações de Gênero e Diversidade Sexual. E para finalizar, no ensejo das considerações finais, fazemos uma reflexão para (re)pensar nossas práticas pedagógicas, abrindo espaço para um ensino crítico e reflexivo.

2. CURRÍCULO E MASCULINIDADES NO (DES)LOCAMENTO DE SENTIDOS

2.1. Os dispositivos teórico-analíticos da Análise de Discurso

Para começar a refletir a respeito das questões e objetivos levantados, fazemos um percurso inicial como um meio de presentificar nosso instrumento científico de análise e interpretação teórico-analítico, a Análise de Discurso.

Na década de 1960, é desenvolvida na França a Análise de Discurso, fundamentada pelo filósofo Michel Pêcheux. Destaco que, Eni Orlandi como precursora da análise de discurso no Brasil na década de 70, e como grande contribuinte por todo trabalho desenvolvido, é a principal referência em análise de discurso neste estudo.

Com a teorização de novas tecnologias de linguagem, a partir de estudos pêcheuxianos, pensamos a linguagem não mais e tão somente como um sistema de regras. Direcionamo-nos para uma outra abordagem inscritos, pois, em uma perspectiva discursiva.

Com os estudos discursivos, o papel teórico observa a linguagem na prática, no movimento dos sentidos, portanto, olhamos para o discurso. O sujeito é também parte central dessa discussão. Orlandi (2005) vai nos dizer como a escola francesa de Análise de Discurso teoriza as relações entre discurso, ideologia e linguagem, sendo materialidades manifestadas pelos processos de significação e pela história.

Vamos compreender com Orlandi (2012) que é o discurso o objeto de atenção e sua materialidade específica é a língua. Nessa relação, o discurso é a materialidade específica da ideologia. Refletindo isso, nos damos conta de que a manifestação da ideologia está no discurso, e isso se dá por meio do interdiscurso relacionado à memória discursiva. Pensamos nesse movimento de sentidos como um conjunto de formulações feitas e já esquecidas, resgatadas pela memória discursiva que torna todo dizer possível, conforme Orlandi (2012).

O caráter histórico da linguagem, na medida em que nos instrumentamos com os dispositivos de análise discursiva como um movimento de ruptura que necessita de reformulações do fazer linguístico, conforme Brasil (2011), vai se tornando a fonte desse conhecimento linguístico nesse campo de estudo. O que nos leva também a

considerar que a Análise de Discurso surge com os pilares história, língua e ideologia, e também sob os domínios epistemológicos da Linguística, Marxismo e Psicanálise.

A compreensão da língua na Análise de Discurso se relaciona socio-historicamente, concebendo a linguagem como uma mediação – o discurso – necessária entre o sujeito, a sociedade e a história, sustentando as práticas de linguagem, inscritas nas formações discursivas (ORLANDI, 2012).

É por este viés que vamos compreender que, na relação entre sujeito, língua e ideologia. Assim, Orlandi (2012, p.17) nos diz “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”, e aí, inscrita na história, a linguagem faz sentido. A constituição do indivíduo em sujeito interpelado pela ideologia se dá nas formações discursivas e tão logo nas formações ideológicas, pois é submetendo-se à língua significando e significando-se – pelo simbólico na história – que se produz o dizer.

Vale ressaltar que há processos de resignificação quando Michel Pêcheux traz noções como formação discursiva para a Análise de Discurso, como bem nos lembra Brasil (2011, p.173) “na teoria discursiva, os conceitos de história, língua, ideologia e inconsciente deixam de ter a formulação de origem ganhando novas dimensões e formulações nas redes discursivas”.

Desse modo, a Análise de Discurso se configura num campo teórico-analítico como um dispositivo de interpretação, no qual seu objeto é o discurso. Teorizando a interpretação a análise de discurso, como observado em Orlandi (2012, p.26) visa fazer compreender como os sentidos – em curso, em movimento – são produzidos pelo objeto simbólico. Ao trabalhar com o discurso entramos em contato com os limites, com as margens, com o deslocamento de fronteiras entre disciplinas, na construção desse dispositivo teórico, não estacionando na interpretação, Orlandi (2005; 2012).

Pensar essas questões é importante para nosso estudo pois podemos analisar os processos de significação e de produção de sentidos, dos quais nos levam a perceber as relações de poder estruturadas na sociedade patriarcal e machista e em como tais relações significam e simbolizam com as questões de gênero e sexualidade, principalmente quando pensamos na escola como um espaço de aprendizagem e circulação de sentidos.

É essencial para a atividade do analista de discurso expor os sentidos em seu gesto de interpretação, e não atribuir sentidos, como destacado por Orlandi (2006). Mas, é parte do funcionamento da linguagem e da Análise de Discurso, como sujeito que é interpelado pela ideologia e pela língua, que haja a necessidade da interpretação. Essa interpretação se dá na investigação do real do discurso, pois o sentido pode ser outro, mas não inconsistente com o real do discurso e a língua(gem) está sujeita à falha, à incompletude (ORLANDI, 2007; 2012).

2.2. Fundamentação e considerações bibliográficas a respeito das masculinidades

Desde os anos iniciais, na escola, os sujeitos vão se desenvolvendo socialmente, através das experiências e do contato com seus semelhantes, por meio da linguagem, da mediação ideológica, identificando e incluindo-se, encaixando-se no grupo determinado e determinante, consentindo, ou revogando, afastando-se do que é esperado pelo grupo – aqui podemos ressaltar as características e valores socialmente aceitos para definir o gênero binário desde os aspectos físicos aos comportamentais – pois os sujeitos são resultados de processos histórico-sociais sendo o ser humano “produto e produtor de história” (LANE, 2012b, p. 32).

Ainda que contemporaneamente haja certo reconhecimento sobre a problemática relacionada às masculinidades, as práticas pedagógicas ainda são, em maioria, entrelaçadas com modelos hegemônicos que operam numa gama de *pedagogias culturais*¹ e nos locais onde são exercidas. E a escola não escapa disso. Vejo que pensar no levantamento dessas questões é implicar desde uma estrutura sócio-histórica-política ao seu caráter ideológico na construção do currículo. Visando, dessa forma, uma perspectiva de formação e constituição de identidade, de sujeito, de subjetividade, pautadas nos Direitos Humanos, nas mudanças sociais, no movimento do discurso, da história, das relações de poder, como destacado no tópico anterior.

Dentre muitas características do universo masculino, algumas parecem sustentar uma espécie de armadura, resguardando uma caixa cheia de rótulos que

¹ Em Goellner (2013, p.31) se fala em múltiplas pedagogias que estão em circulação, como filmes, músicas, propagandas que constituem distintos processos educativos.

muito se sobrepõe à própria voz. Os seres humanos desenvolvem suas identidades de várias maneiras, boa parte delas regidas por um interesse sócio patriarcal, judaico-cristão, tradicionalista. Por vezes, este pode ser um lugar confortável, já que existem privilégios levam a uma acomodação. Em outras, é um lugar de tormento. Malvina Muszkat (2018, p. 8) vai comentar que:

[...] é fato que alguns homens não costumam falar de si. Talvez não saibam muito o que dizer ou não seja de seu interesse questionar os mitos que sustentaram sua condição hegemônica. Ou até quem sabe, temam ser rechaçados. (MUSZKAT, 2018, p.8)

Mas como se desenvolvem as masculinidades? Como se torna homem? E que sentidos se têm o ser homem?

Uma observação importante é que devemos, diante da pluralidade de identificações e das características próprias dos sujeitos, considerar sempre em usar o plural nos termos que são de ordem da identidade biopsicossocial. Sobre os significados e como se torna homem, pensamos primeiramente nos estereótipos que condizem, essencialmente, com uma imagem padronizada de homem. Mas longe de manter esse imaginário discursivo, o ideal é entender em como fomos levados a acreditar em uma imagem concreta e universal de homem e de mulher. Contribuindo com esse diálogo, nas observações de Muszkat (2018):

[...] o filósofo e psicoterapeuta Félix Guattari afirma que a constituição dos sujeitos resulta de uma integração entre instâncias individuais, coletivas e institucionais, num processo que ele chama de 'produção de subjetividades'. Segundo o autor, as associações funcionam como correntes de transmissão do Estado. (MUSZKAT, 2018 p. 21).

O primeiro desses vínculos que um menino tem é com a família, uma identidade quase que hereditária, desde cedo se aprende como um menino deve se comportar e como uma menina deve se comportar. Podemos considerar a produção de mídia (desenhos animados, revistas, jogos, etc.) brinquedos e até a escolarização do público infantil, o binarismo é empregado nas caixinhas do que é “de menino” e do que é “de menina” e soaria muito “estranho” se dividissem esse espaço, até mesmo coisas pífias de se imaginar como a cor de um objeto ou roupa pode causar certo remorso. Isso porque há tempos foram arquitetados comportamentos, com mediações das

instituições para garantir e reproduzir a ideologia dominante denotando-os como “naturais” e “universais” (LANE, 2012a, p.13).

Pensamos em gênero, então, como uma constituição do sujeito através das instituições e práticas sociais, formadas e transformadas num processo ao longo da vida, que não é “linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (Meyer, 2013, p.18). A autora também aponta para a direção de que “gênero” é um conceito que deve ser vislumbrado nas propriedades dos sujeitos, desde o lugar onde nasceu, as circunstâncias, o tempo, etc. Ressaltando que, com isso, constatamos que as identidades de gêneros têm múltiplas performances, e que há múltiplas perspectivas de viver e experimentar as masculinidades e feminilidades.

Tem-se vivido atrás de uma expectativa inalcançável de padrão, os seres humanos são dominantes e dominados, e nunca estão fixos em um lugar, nunca há uma conformidade que dure eternamente sem que haja conflitos e transformações. O que é tido como “natural” ou “excêntrico” começa a se desfazer dessas posições, e essa é a verdadeira natureza humana, a transmutação (COSTA, 2005; LOURO, 2013). Vamos adquirindo sentidos que demarcam o lugar na nossa ideologia e subjetividade. Mas, ainda há um percurso para que possamos compreender e combater a desnutrição do conhecimento científico e social no Brasil e no mundo acerca de tantas questões.

A cisheteronormatividade fez com que fosse natural um sujeito heterossexual nunca ter se “assumido” como tal, faz parecer estranho ouvir alguém questionar “quando você se identificou como hétero?”. Louro (2013, p. 45) destaca que “não há como negar que um outro movimento político teórico se pôs em ação, e nele as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas”.

Mas há algo que confronta essa cisheteronormatividade, algo que nos encaminha para a chamada masculinidade frágil. São tantos estereótipos e protocolos a serem seguidos que muitos homens estão em constante luta para reafirmarem seu *lòcus* de poder, para reafirmarem e manterem a imagem masculina de “macho alfa”. A grande questão é que isso é tão difícil que experimentam e vivem a vida cheio de limitações, vivem de forma rígida um sistema que também os subjuga. Outras masculinidades, no entanto, escapam dessas limitações, mas ainda com os estigmas da estrutura machista e patriarcal, e sofrem também psíquica e fisicamente através

da violência, discriminação e do preconceito de todos os tipos. São subjugados por não aderirem ou concordarem com o sistema, por quererem vivenciar suas próprias masculinidades, por se reconhecerem diferente daquilo que lhes é dito e despertam fora da caixinha de “masculinidade”.

Podemos analisar os efeitos de sentidos desse processo de significação a partir dos dados estatísticos que apontam as consequências de masculinidades tóxicas e compulsórias, tanto na educação quanto na vida social. Meyer (2013) indica que “dados estatísticos atuais, no entanto, apontam que as mulheres brasileiras apresentam níveis de escolaridade média mais elevados que os dos homens e que as meninas vêm-se saindo melhor que os meninos em todos os níveis de ensino” (MEYER, 2013, p. 22). Esse dado tem relação com a construção social da masculinidade em que parte dos meninos, culturalmente, se distanciam da mesma intensidade aplicada e cobrada para as meninas, dessa forma, abre espaço para outras atividades que para os meninos e jovens são de “maior responsabilidade”, por exemplo o trabalho.

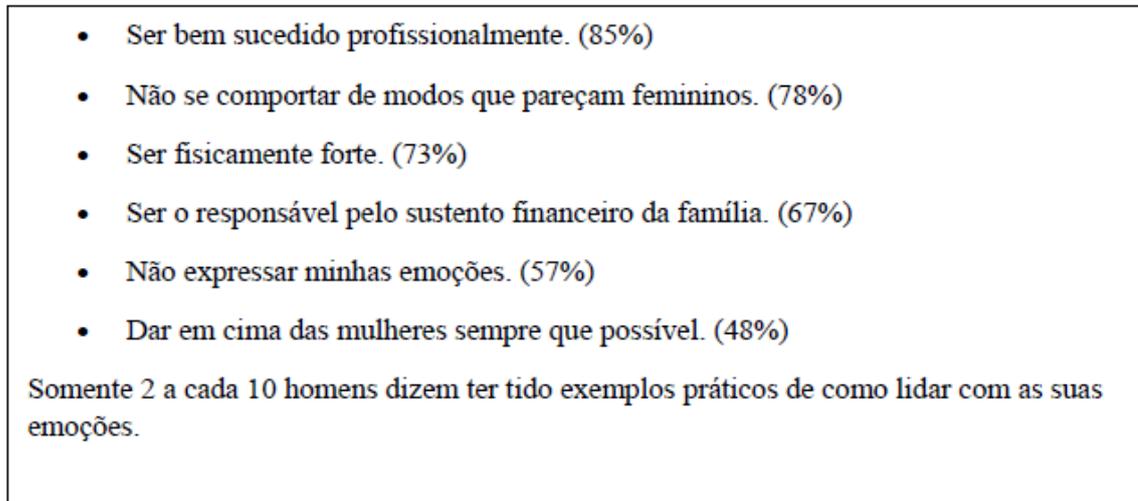
Fatores como os já citados são explorados pelo portal *Papo de Homem*², que lançou em 2019 um documentário intitulado “O Silêncio dos Homens” que visa mostrar um trabalho acerca das masculinidades, para combater os efeitos do sistema que ainda oprime e subjuga os sujeitos. O documentário foi dirigido por Ian Leite e Luiza de Castro e contou com dados de pesquisa. A coleta de dados da pesquisa foi realizada em um mês entre maio e junho de 2019, a pesquisa tem margens de 0.6 percentuais de para erro e 95% de nível de confiança, ouvindo 47.002 sujeitos. Esses dados implicam uma visão do cenário atual e tais questões ganham mais força. O relatório do documentário também conta com outros dados de outras pesquisas, e as estatísticas dizem muito sobre a necessidade urgente de trabalhar com as masculinidades.

O relatório do documentário também contou com as pesquisas do Instituto Igarapé, nas quais as estatísticas revelam que 95% das pessoas presas são homens, 64% deles são negros e 55% tem faixa de idade de 18 a 29 anos. 83% das mortes por homicídios e acidentes no Brasil têm homens como vítimas nos dados coletados pelo Ministério da Saúde, em 2010. A pesquisa do portal Papo de Homem identifica

² Disponível em: <https://papodehomem.com.br/>. Acesso em: 12 de março de 2021.

como as pedagogias culturais no ensino desses meninos e a da produção de suas masculinidades têm sido. Alguns desses dados foram:

Figura 1: estatísticas de produção identitária de masculinidades



Fonte: Papo de Homem

Esses dados denunciam uma dor que muitos homens não sabem nem lidar, são dores que encontram formas catastróficas de se expressarem. Uma dimensão muito importante na constituição do ser humano é abandonada nos processos de subjetivação das masculinidades na criação falocêntrica, cultural e social dos meninos, o valor “moral” é mais importante que o valor emocional nesses casos, manter o status de “macho” é primordial para todo homem e menino. Isso, segundo a pesquisa do portal Papo de Homem, resulta em um cuidado mínimo em relação ao homem, eles têm uma saúde precária, sustentada pela expectativa de vida baixa; suas performances sexuais e desejos compulsórios por sexo e consumo de pornografia encravam sérios problemas; as pressões que são exercidas sobre si para que se mantenha a postura desejada confrontam com uma realidade diferente da imaginada, o que leva muitos a se renderem aos vícios numa tentativa de fuga. Uma das mais notadas dores é a dor do silêncio que o impede de reconhecer e expor todas as dores que o sistema de sociedade patriarcal, machista, falocêntrica e cisheteronormativa no qual foram instituídos. Cruvinel e Boruchovitch (2003), com base em suas pesquisas, entendem que:

Os problemas emocionais podem conduzir a futuras formas de inadaptação tanto em nível individual, como em nível escolar e social, uma vez que tais dificuldades não são tão passageiras e leves como antes se acreditava ser (Fonseca & cols., 1998). Daí a necessidade de, no contexto educacional, se olhar o aluno em sua totalidade, considerando suas características de personalidade, seu estado emocional, suas crenças e cognições frente a aprendizagem (Fierro, 1996). (CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2003, p.82).

A linguagem tem um papel inerente à construção das identidades, através dela, discursos se manifestam registrando as marcas da sociedade. Lane (2012b) em sua discussão nos esclarece que “[...]a aprendizagem da língua materna insere a criança na história de sua sociedade” (LANE, 2012b, p.33). Sabemos que os homens têm um lugar de fala privilegiado, essencialmente os homens brancos e héteros de classe alta, mas maior que isso, é o seu silêncio perante a tudo o que já foi discutido aqui.

A análise da língua(gem) é necessária para compreendermos como os processos discursivos constituem e interpelam os indivíduos em sujeitos. Partindo da Análise de Discurso, sabemos que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua (ORLANDI, 2012). No funcionamento da língua e do discurso entendemos que a memória discursiva torna possível todo dizer, pois antes disso, já estava dito, já significava, portanto, a internalização de um discurso constitui sentidos, e estes não são únicos, são plenos de possibilidades (ORLANDI, 2012).

Em função dos *esquecimentos* que no discurso sustentam a sensação de origem ou legitimidade daquilo que se diz, Orlandi (2012) nos explica que eles podem ser de ordem enunciativa ou de ordem ideológica; dizemos de uma maneira e não de outra, de forma natural, consequente, e assim, “são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 2012, p. 35).

É nesse aspecto que chamo atenção para os discursos que se propagam carregados de estereótipos, preconceitos e discriminação que fomentam a expansão desses discursos constituindo muitos deles como absolutos. A intenção é de levá-los para o campo da análise para problematizá-los e conscientizar os sujeitos dos discursos que propagam ou com eles se deparam.

Devemos considerar também a dimensão do *silêncio* na língua(gem) que assim como o *ma* (間) japonês, é pleno de possibilidades. Existem muitas definições para os sentidos de *ma*, uma delas trabalhada por Sinzato (2005) é de que se refere ao vazio, mas não qualquer vazio, é o vazio “como Homi K. Bhabha (em Curi, 2013) sugere, esse lugar é o entre, onde as identidades são mestiças e não fixas, desterritorializadas. É o intervalar antes de ser um ou outro” (SINZATO, 2005, p.104). Quanto a noção de *silêncio*, compreende-se aqui, como *silêncio fundante*, como a garantia do movimento dos sentidos, pois “o funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o ‘um’ e o ‘múltiplo’, o mesmo e o diferente, paráfrase e polissemia” (ORLANDI, aspas da autora, 2007, p.7).

Nessas perspectivas, podemos considerar em como os homens lidam com o *vazio* e o *silêncio*, e esta é uma tarefa complexa para docentes ou mesmo para qualquer sujeito que tenha interesse nessa investigação. Partimos do princípio de significância do *vazio* e do *silêncio*, para entender que o *ma* dos homens consente com o seu *silêncio*, e que ambos conflitam sentidos com o caos, com a crise que provém da pressão psicossocial de serem e para serem homens de maneiras já predeterminadas, tornando-os limitados e limitantes. Limitados, por não vivenciarem uma dimensão afetiva e mais saudável da humanidade, restringidos em sentenças que muitas das vezes podem nem se reconhecerem nelas. Limitantes, por estabelecerem-se em posições de poder, de mandar, de dominar, de calar, de se sobressair, de vencer, de subjugar, de violentar. Silenciam para que também possam *silenciar*. Há vários tipos de silêncio e necessariamente:

o silêncio não é diretamente observável e, no entanto, ele não é o vazio, mesmo do ponto de vista da percepção: nós o sentimos, ele está ‘lá’ (no sorriso da Gioconda, no amarelo de Van Gogh, nas grandes extensões, nas pausas).

Para torná-lo visível, é preciso observá-lo *indiretamente* por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas. (ORLANDI, aspas e itálico da autora, 2007, p.45).

A discussão deste tópico nos ajudou a entender mais sobre a constituição das identidades, corroborando para refletirmos e estarmos atentos e atentas às masculinidades e a discursos que são contrários aos Direitos Humanos, contrários a um ensino mais plural que sustente efetivamente as pluralidades democrática e

equitativamente, todos, todas e todes constitucionalmente são detentores de uma educação de qualidade que lhe forneça conhecimento, habilidades e senso crítico e cultural, garantindo sua segurança e bem estar físico e psicológico, para que sejam agentes transformadores que se posicionem politicamente, assumindo suas identidades e que sejam combatentes às injustiças sociais que são tantas, problemáticas e prejudiciais aos sujeitos e sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES E DISPOSIÇÕES DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS

O debate sobre raça, gênero, sexualidade e inclusividade em pleno século XXI ainda não tem uma boa recepção na escola e pelo seu público, muitas vezes invalidado com discursos como “é mimimi” ou “é papo da esquerda”, desde já, informo que não se trata de um posicionamento político partidário, vai muito além disso, reafirmo aqui que é mais um posicionamento político do *eu*, do sujeito perante a sociedade.

Esse diálogo tem chegado ao público, muitas vezes, sob a lamúria da polêmica, quando podemos tecer uma reflexão que seja mais produtiva, principalmente quando pensamos nisso como uma bagagem de conhecimento (mas não só isso) e quando pensamos que esse conhecimento pode e deve ser fornecido pela escola. E os documentos oficiais que dirigem e regulamentam a escola têm nos fornecidos nos últimos anos a oportunidade ideal de derrubar as fronteiras da ignorância que muitas vezes obscurecem a vida dos nossos alunos e alunas.

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é a carta magna que rege a educação no Brasil, e os documentos a seguir estão em conformidade com suas diretrizes.

Pensando exclusivamente o componente curricular de Língua Portuguesa a BNCC fornece uma orientação e caminhos para desenvolver em sala de aula metodologias que vão além do aprender gramática normativa, vão além do bem ler e do bem escrever, mas despertam no/na estudante seu senso crítico fortalecendo sua interação com a língua e (re)pensando práticas sociais. Em relação ao texto dos anos finais do Ensino Fundamental a BNCC destaca que:

a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2017, p.136).

É pensando nessas práticas de linguagem que problematizamos os discursos, e a necessidade de se trabalhar com eles, principalmente quando são discursos de ódio, discursos que segregam, discursos que deslegitimam outros sujeitos seja pela

cor da pele, da orientação sexual e identidade de gênero, seja por alguma condição física senso-motora, pelo tipo de corpo, entre outras condições. Com as considerações desses documentos federais, estaduais ou mesmo municipais que as escolas estão interligadas, que visem a aplicação dos Direitos Humanos é essencial encarar uma sala de aula numa perspectiva plural, porque é em uma sala de aula que se tem pluralidade, são sujeitos que vêm de diferentes lugares, com diferentes condições, são sujeitos com identidades em construção, e aí vale ressaltar que esse é um processo contínuo, que nos acompanhada pela vida. Portanto, um dos objetivos levantados pela BNCC é que:

Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (BRASIL, 2017, p. 139).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), de 2013, tratam com certo vigor essa linha de pensamento de defesa dos Direitos Humanos. Entretanto, em sua aplicabilidade num viés mais abrangente não parece que tem sido muito usada nas escolas, algumas pesquisas e reflexões nos próximos tópicos vão evidenciar essas questões, em especial quando enfatizo a importância de falar sobre as masculinidades nos espaços escolares. Gerenciar esse diálogo e outros é totalmente possível e imprescindível.

Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais. (BRASIL, 2013, p. 516).

É nesse tocante que faço referência ao espaço político que é escola, e que através de sujeitos que podem desenvolver-se como sujeitos políticos, pode-se construir de fato um espaço democrático em que a inclusão e a diversidade não sejam vistas de maneira ilegítima. Dessa forma, também permitimos que haja um autorreconhecimento, em especial dos sujeitos de gênero masculino, perante às

estruturas da sociedade, reconhecendo a dimensão do patriarcado e de como isso institui neles maneiras de ser, de agir, de pensar. Nas DCNs consta que:

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação. (BRASIL, 2013, p. 521).

Quando apontamos nossa investigação para aspectos como identidade de gênero, orientação sexual, diversidade étnica e cultural, entre outros, como formas de combater os preconceitos é para atender a demanda de quem se pergunta: Quem é o sujeito que comete preconceitos ou qualquer tipo de discriminação? Quem é o sujeito que usa a violência seja física ou verbal como forma de assumir seu próprio lugar e subjugar o lugar do outro? E por que faz isso? Em muitas das vezes, esses sujeitos são os homens, justamente por serem pressionados a assumirem uma posição de poder absoluto, ignorando e rejeitando qualquer característica que possa ser considerada ilegítima para sua masculinidade. A violência acaba sendo uma forma de impor “respeito”, é um dos recursos para se provar homem.

O fenômeno da masculinidade tóxica, masculinidade frágil ou mesmo da heterossexualidade compulsória lançou os homens num abismo de identidade, no qual, muitos deles não sabem diferenciar o que lhe é próprio ou o que lhe fora atribuído pelas relações de poder desde a infância, de maneira a reprimir-se se necessário quando se encontra numa situação na qual o “padrão de masculinidade” é confrontado pelos seus próprios desejos ou atos, desenvolvendo assim uma crise interna, uma crise de masculinidade que pode ter vários reflexos nocivos a si e a outras pessoas.

É com base nessas reflexões tidas através das considerações e disposições dos documentos oficiais da educação brasileira que vamos discutir a importância do currículo e em que e de que forma pode auxiliar no decorrer dessa pesquisa e na prática.

3.1. Delimitação e análise: “Educação para Igualdade das Relações de Gênero e Diversidade Sexual”

Neste ponto, encaminhamos nosso olhar para o Plano Estadual de Educação (PEE), de Alagoas, que como todo PEE possui metas e estratégias educacionais e diagnósticas para serem cumpridas em um ciclo decenal.

O objeto de análise como periodicamente mencionado será apresentado neste subtópico. É selecionado a versão preliminar de 12 de maio de 2015 do PEE³, do estado de Alagoas. Nossa proposta é pensar as questões do subitem “1.1.1.4.8. Educação para a igualdade das Relações de Gênero e Diversidade Sexual”. Através disso, podemos com os dispositivos de análise tecer uma compreensão dos discursos do texto e como os sentidos se relacionam com as questões anteriormente levantadas neste estudo.

Como dito anteriormente o PEE é o Plano Estadual de Educação que tem periodicidade decenal e é produzido em consonância com o PNE, no propósito de fazer um diagnóstico, definir metas e estratégias que reflitam o desenvolvimento educacional do estado. Vejamos a seguir uma breve contextualização a respeito do documento selecionado, para então prosseguirmos.

Para a elaboração do PEE algumas etapas foram estabelecidas, quais sejam “a) elaboração do diagnóstico; b) definição de metas e estratégias; e c) sistematização do texto-base” (ALAGOAS, 2015, p. 5). Com algumas consultas públicas para a validação do texto-base para poder ser encaminhado para a Assembleia Legislativa.

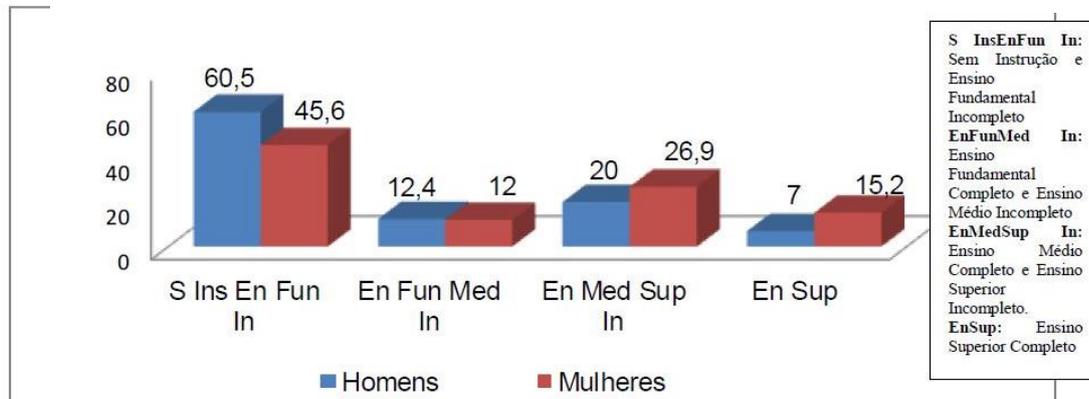
O texto em versão preliminar do PEE, de Alagoas, é segmentado em três capítulos dos quais um vai tratar do diagnóstico da realidade educacional do estado entre 2009 e 2013, outro é dedicado à apresentação das metas e estratégias alinhadas ao PNE e para finalizar um capítulo para o acompanhamento, monitoramento e avaliação do PEE.

Com a apresentação do diagnóstico do quadro situacional do estado de Alagoas, temos alguns dados apresentados que são importantes para nossa análise.

³ O Plano Estadual de Educação de Alagoas só foi aprovado e entrou em vigor sob a Lei Nº 7.795, de janeiro de 2016, com a vigência de dez anos a contar da data de publicação da lei.

O gráfico com dados do IBGE, do Censo Demográfico de 2010 apresentado no corpo do texto do PEE (ALAGOAS, 2015, p.8) é o seguinte:

Figura 2 Grau de escolaridade e gênero da população economicamente ativa - Alagoas 2010



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010 (ALAGOAS, 2015, p.8)

Com esses dados percebemos que há uma taxa maior de homens sem instrução e com o Ensino Fundamental incompleto, podemos observar também que nos dados que apresentam Ensino Fundamental completo, mas Ensino Médio incompleto e Ensino Médio completo, mas Ensino Superior incompleto, a diferença não se distancia tanto, mas quando observamos a taxa dos que concluíram o Ensino Superior cai para menos da metade. De modo que, quanto maior é o grau de escolaridade, menos homens compõe o resultado.

Também são apresentados dados que indicam a taxa de desemprego de Alagoas em comparação com a região Nordeste e o Brasil, entre os anos de 2009 e 2012. Quanto menor o valor do indicador melhor, confira a seguir:

Figura 3 Taxa de Desemprego entre os anos 2009 e 2012

BR/NE/AL	2009	2010	2011	2012
Brasil	8,3	7,7	6,7	6,2
Nordeste	8,9	9,8	7,9	7,6
Alagoas	10,0	10,7	9,3	9,9

Fonte: IBGE/PNAD/Censo Demográfico 2010 (ALAGOAS, 2015, p.8)

É notável que as condições de desenvolvimento revelam um contexto educacional preocupante que reflete, dentro daquele período, as desigualdades

sociais e econômicas e são vários os fatores que podemos relacionar. Implica aí começarmos a pensar também as questões de gênero e da baixa escolaridade dos jovens e adultos do gênero masculino. Se não estavam na escola, onde estavam? E sobre o baixo rendimento, repetência, abandono e evasão escolar, o que pensar? É fato que para pensar essas questões, entender o contexto sócio-histórico em que se aplicam é de fundamental importância. É necessário pensar como isso é visto e no que se tem feito, dessa forma, um destaque importante para encaminhar nossa discussão para o item central é o seguinte:

Para tanto, é necessário compreender o **complexo processo de construção social e cultural de identidades e subjetividades**, assim como as diferenças existentes nas escolas.

Nesta perspectiva, a promoção da igualdade requer o respeito e atenção às diversidades cultural, regional, econômica, de gênero, de orientação sexual, geracional, étnico-racial, de pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, respeitando suas especificidades, coibindo toda e qualquer forma de discriminação e preconceito. (ALAGOAS, *negrito meu*, 2015, p.15)

É a partir do subitem “1.1.1.4. Modalidades e Diversidades Educacionais” que se reflete as etapas, modalidades e orientações temáticas, tendo como respaldo os objetos e diretrizes nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira. O “cuidar e educar”, é destaque para essa orientação, como referido em Alagoas (2015, p.32).

Nossa análise tem como objeto central o subitem “1.1.1.4.8. Educação para a igualdade das Relações de Gênero e Diversidade Sexual” do PEE (ALAGOAS, 2015, p.61-64). Em destaque, uma primeira citação que introduz o texto do nosso *corpus* já delimitado, qual seja:

Comprometer-se com a Educação para os Direitos Humanos, Relações de Gênero e Diversidade sexual significa ir de encontro a um modelo de sociedade androfalocêntrica e patriarcal e que o heterossexismo configura-se como alicerce do preconceito e da discriminação, sobretudo contra

mulheres e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. (ALAGOAS, 2015, p.61)

A partir dessa citação, podemos notar o resgate de uma memória discursiva que significada no enunciado “modelo de sociedade” ao se referir à uma sociedade androfalocentrica e patriarcal, caracterizada justamente no âmbito das discussões de gênero e sexualidade, como já observado em Louro (2005; 2013), Meyer (2013), Muszkat (2018) entre outros estudos.

Essa memória discursiva, o interdiscurso, é como colocado por Orlandi (2012), é aquilo que vem antes para que se possa ser dito, o já-dito, pois para que as palavras tenham sentido previamente devem fazer sentido. Isso se dá na constituição do sentido, no processo e nas condições de produção de sentido, o interdiscurso como formulações já feitas e já esquecidas determina essa possibilidade de dizer e significar.

Tomemos isso como exemplo para pensar nos processos parafrásticos e polissêmicos. Nesse movimento de sentidos, na retomada e nesses deslizamentos de sentidos, como nos diz Orlandi (2012), há uma tensão no dizer na qual o discurso se faz entre o já-dito e o a se dizer. Dessa forma, ao se dizer “sociedade androfalocentrica e patriarcal” ou “heterossexismo” há uma retomada de sentidos e sentidos outros que significam na defesa dos Direitos Humanos e no comprometimento da educação de relações de gênero e diversidade sexual.

Para refletir mais, trouxemos outro recorte:

Figura 4 Recorte 1

Conforme o Caderno de Educação em Direitos Humanos, educar para os Direitos Humanos significa “preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade”.

Por comportamento ético e moral, deve-se compreender que é mais que uma conjectura sobre a melhor maneira de viver; é uma conjectura sobre a melhor maneira de conviver. Ou seja, o outro é gente como nós e gente diferente de nós. Considera-se, portanto, a alteridade social em relação ao ser humano. Em uma palavra, o mundo não começa pelo eu, mas pela sociedade; o eu é um subproduto dessa sociedade.

Fonte: Alagoas (2015, p.62)

Ao tomarmos primeiramente o enunciado “preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade **mais democrática e mais justa**”, supõe-se que há a necessidade de uma preparação para que esses indivíduos possam ressignificar a sociedade anteriormente mencionada, em um movimento de ruptura através da compreensão dos efeitos e impactos negativos causados por uma sociedade que não é tão democrática e não tão justa, se assim pensamos nos processos de significação parafrásticos.

Um ponto que podemos pensar as relações de força e o imaginário é “**o outro é gente** como nós e **gente diferente de nós**”. Aqui, é importante notar como as partes em destaque significam “o outro”, como vimos em Costa (2005) por exemplo, entretanto “o outro” colocado aí, podemos refletir, ao se referir ao sujeito, é colocado entre o mesmo e o diferente, no sentido de que dentro de uma outra conjuntura social, as diferenças não dissociem dos direitos, sendo isso respaldado como uma “melhor maneira de conviver”.

Como uma retomada na interpelação do indivíduo em sujeito, e uma expressão de como as relações linguísticas, sociais e históricas vão constituindo esse sujeito no enunciado “o mundo não começa pelo eu, mas pela sociedade”. Isso significa dizer também que há um imbricamento nas condições de produção e na formação discursiva constituintes do discurso.

3.2. Masculinidades, discurso e currículo

Quando falamos em currículo abrimos um leque de sentidos devido à dimensão complexa dessa discussão. E, por isso é necessário estabelecer as delimitações das noções e teorias de currículo que aqui vamos trabalhar. Dessa forma, podemos analisar o currículo escolar numa perspectiva teórico-crítica capaz de ampliar nossa reflexão com base no que se tem dito nos documentos oficiais.

Pensar a teoria curricular crítica sob a ótica de uma pós-modernidade utópica, para Moreira (2011) é compreender que o papel curricular deve propor um projeto emancipatório que reconheça uma “construção de uma intersubjetividade livre”

(MOREIRA, 2011, p.11). Segundo o autor, o currículo é um instrumento que desenvolve processos de subjetivação por diferentes sociedades de acordo com os conhecimentos históricos para a socialização dos sujeitos os "valores" instituídos e desejáveis. Mas, que valores são esses? Podemos pensar também em como são institucionalizados e ainda no que acontece aos sujeitos que “escapam” desses “valores”.

Refletir em como se dá a representação do sujeito nesse aspecto curricular, nos leva a considerar o poder, a política e a cultura que assinam a história numa constituição socioideológica. Costa (2005, p.42) enfatiza que "de acordo com Foucault, as narrativas que constituem o aparato de conhecimentos/saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam". O currículo se inscreve dessa maneira no espaço de lutas ideológicas e políticas (Whitty, 1985, *apud* Moreira, 2011, p.14).

Destacando essas afirmações, compreendemos que o currículo escolar vai além de “uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem” (Johnson, 1980, p 18 *apud* Moreira, 2011, p. 13) e numa perspectiva contemporânea podemos vislumbrar fora de uma dimensão reducionista, unicamente formalista que ignora a subjetividade do sujeito, subjugando-o aos interesses de um grupo que se subscreveu na história como hegemônico, dominador ou colonizador.

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como “ex-cêntrico”, é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiro, como “científicos”, como “universais”, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos, as cartilhas, deixando marcas indelévels nos códigos normativos, na literatura e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais tais saberes são práticas reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas. (COSTA, *aspas da autora*, 2005, p.43).

Com isso, pensamos nas narrativas que as escolas propagam através do currículo, representando as imagens dos índios/as, negros/as, das mulheres, da comunidade LGBTQIA+. Será que essas “representações” ainda constituem um

currículo escolar? Se voltarmos para a escola quais os discursos que veremos lá se propagando em relação a “representatividade”?

Mesmo quando se tem o apoio de diretrizes e de uma BNCC, a realidade vivenciada nas escolas ainda é problemática, pois sujeitos alunos e professores, dividem esse espaço de silenciamento, ainda existe uma série de tabus e de discursos, nos quais, se firmam o “normal” e o “anormal”. Não adianta ter um reconhecimento legal e não (re)afirmar posições de (re)invenção no espaço escolar, pois como observa hooks (2013):

Apesar de um multiculturalismo está atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não a, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão [...] temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (HOOKS, 2013, p. 51).

(Re)pensar a abordagem curricular de masculinidades é imprescindível para entender, na prática, como os sujeitos de identidade de gênero masculina performam e agem na escola e na sociedade. Costumamos ouvir sobre as altas taxas de feminicídio e de violência de vários tipos, ouvimos sobre o machismo e em como o patriarcado enraizado na estrutura social têm e teve impactos negativos na vida das pessoas, mas não há muito progresso no processo de conscientização masculina para combater a isso, é necessário romper o silêncio como define Muszkat (2018) e “ouvir” o *silêncio* do seu discurso, é irrevogável nesse processo. Abordarei um debate mais aprofundado nos próximos tópicos acerca dessas proposições. Agora, voltemos tratar de demais características do currículo que são essenciais nessa discussão.

Costa (2005) evidencia que as identidades se fixam também na relação de reconhecimento dos lugares sociais e que as disciplinas do currículo têm grande papel nisso; na medida que reforçam o discurso de diferença, na medida em que se é explorado o conhecimento “universal”. O que muito conhecemos nas escolas foram as narrativas que colocam os sujeitos do gênero masculino, branco, anglo-saxão, letrado, hétero, no topo da pirâmide na política cultural. Mas, aí temos o sujeito subjugado por sua própria coroa sendo a todo momento subordinado a ela. É, partindo

desse ponto que Costa (2005) nos diz que esse tipo de ensino em nada contribui com a igualdade.

Outro olhar que podemos investigar através das influências do currículo é o da língua(gem) que “por meio de mecanismo frequentemente imperceptíveis e ‘naturalizados’, a linguagem institui e demarca lugares [...]” (LOURO, 2005, p.88). O silêncio da escola coíbe a urgência de seus próprios/as estudantes, pois como enfatiza Sene (2020) em sua reflexão elucidando que “a linguagem é uma repetição de fala, a qual temos o poder de produzir ou de aniquilar vidas” (MELLO; ROCHA, 2015 *apud* SENE, 2020, p.121). Tendo essa noção, a Educação Linguística Crítica defendida por Sene, bem como a Análise de Discurso, pode contribuir com um ensino mais plural que proporcione um olhar crítico para a formação do sujeito e seu autorreconhecimento, identificando os processos de significação e nas relações.

O silêncio, por vezes, não é só institucional, mas ele também possui uma característica de defesa dos sujeitos, hooks (2013, p.56-57) nos demonstra isso com sua carreira de professora negra e ativista feminista quando em suas aulas ouve mais a voz de estudantes brancos, mas pondo-se a ouvir os relatos dos alunos e das alunas “de cor” e algumas mulheres brancas, pode ouvir deles e delas um temor pela exposição de sua fala, com receio de serem julgados/as inferiores - algo que já é comum mesmo que estejam em silêncio - “se simplesmente não afirmar em sua subjetividade, terão menos probabilidades de ser agredidos” (*ibidem*, p.57). Então, hooks chama atenção para a questão da voz, do quão é importante dar esse espaço reconhecendo seu valor individual. Esse é um exercício de escuta que para hooks também é “um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (*ibidem*, p.58).

O exercício do diálogo, da escuta, entre os sujeitos do gênero masculino, pode promover um espaço que muito se tem negado aos homens, pois a vigilância ditatorial da masculinidade inibe que muitos desses possam acessar suas próprias emoções:

Sob ameaça de uma feminilidade inerente a alguns homens, decorrente do medo de tornarem-se homossexuais, e diante da obrigatoriedade de pôr à prova o seu sexo forte, os homens tiveram que cultivar mais do que nunca a sua masculinidade e a sua virilidade, caracterizando também a primeira crise de identidade masculina (Silva, 2000, 11).

Nós vimos até aqui, que a escola é um espaço político institucional e institucionalizador, produtor de identidades e corpos que são educados para assumir uma maneira de ser e não outra, tal como Goellner (2013, 39) é “um espaço privilegiado para atuar tanto na instrução de crianças e jovens como ainda na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte a sociedade em construção”.

Possamos então, pautar que este seja o real problema, a falta de conhecimento acerca da diversidade e o silêncio empregado a ela e quando muito pode se lembrar e abrir um espaço para fala, se faz através de “datas comemorativas” que como coloca Louro (2013, p.47) reforça a desigualdade. Ao contrário disto, consideremos redefinir esses modos que não mais se ajustam a contemporaneidade, legitimando a importância de que (re)pensar o currículo pelo viés da Educação Linguística Crítica nos proporciona desestabilizar, o *status quo*, desconstruindo discursos racistas, machistas, homofóbico, xenofóbicos, misóginos e classicistas (SENE, 2020, p.120).

4. OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Até este ponto, mas já finalizando, focamos numa diversidade de campos teóricos para dar uma fundamentação profunda a nossa reflexão dos aspectos das masculinidades que circundam o currículo escolar, como uma forma de investigar e compreender as relações entre o currículo e o sujeito, a fim de buscar um ensino pautado num ensino crítico que sustente e garanta os Direitos Humanos.

Fizemos um percurso e trilhamos pela Análise de Discurso como nosso campo e dispositivo de interpretação teórico-analítica, para justamente pensar os discursos e sentidos nos quais se inscrevem na sociedade de forma histórica pela língua e pela ideologia. No nosso fazer encontramos os questionamentos e as diretrizes e orientações oficiais que asseguram uma educação inclusiva e que esteja em acordo com os Direitos Humanos, pensando na sociedade em desenvolvimento.

Se tomamos um pensamento voltado para um olhar que abrange a diversidade e o sujeito em construção de seu saber, se colocamos isso na pauta curricular, abrimos espaço para diálogo, e estudamos, teorizamos pautas como as masculinidades, um novo fazer docente vai se entrelaçando com os gestos que aproximam nós professores e professoras da realidade e vida social dos nossos alunos, das nossas alunas e de alunes que se movimentam significando-se e significando, assumindo linguisticamente posições renovadoras de forma consciente.

Mas ainda há muitos silêncios cercado a discussão a respeito das subjetividades masculinas, ainda há coisas a serem ditas e investigadas, a necessidade de teorizar as masculinidades vai além da pauta.

Só podemos progredir nisso (re)pensando nossas práticas pedagógicas, na forma como estamos inseridos na sociedade, na forma como enxergamos o mundo e os sujeitos, nas relações discursivas que desempenhamos através das nossas posições ideológicas, etc. Dessa forma, podemos garantir que a escola e o currículo sejam um espaço para o diálogo/debate crítico e aberto, que proporcione além de saberes metódicos, um bem-estar físico e mental nos processos de aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação; Fórum Estadual de Educação. Plano Estadual de Educação 2015-2025, 2015. Disponível em:<<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/06/PEE-2015.pdf>> Acesso em 06 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; Secretaria de Educação Básica; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CNE/CONSED/SEB/UNDIME, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 12 de março de 2021.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-%20diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de março de 2021.

BRASIL, Luciana Leão. **MICHEL PÊCHEUX E A TEORIA DA ANÁLISE DE DISCURSO: DESDOBRAMENTOS IMPORTANTES PARA ACOMPREENSÃO DE UMA TIPOLOGIA DISCURSIVA** Linguagem - Estudos e Pesquisas Dol. 15, n. 01, p. 171-182, jan/jun 2011

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks, tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 09-63.

COSTA, Marisa Varraber. **Currículo e política cultural**: in: O currículo nos limiares do contemporâneo / Marisa Vorraber Costa, org. – 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 37-67

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. **Depressão infantil: uma contribuição para a prática educacional** / in: Psicologia Escolar e Educacional. / Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. - V. 7, n. 1. 1996 - Campinas: ABRAPEE, 2003. p. 77-84.

LANE, Silvia T. M. **A psicologia social e uma concepção do homem para a psicologia** / in: Psicologia Social: o homem em movimento. Silvia T.M. Lane, Wanderley Codo, orgs. São Paulo: Brasiliense, 2012a, p.10-19.

_____. **Linguagem, pensamento e representações sociais** / in: Psicologia Social: o homem em movimento. Silvia T.M. Lane, Wanderley Codo, orgs. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p.32-39.

LOURO, Guacira Lopes. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero** / in: O currículo nos limiares do contemporâneo / Marisa Vorraber Costa, org. – 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 85-92.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”** / in: Corpo, gênero, sexualidade: um debate contemporâneo na educação / Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Gollner, orgs. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.43-53.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e política** / in: Corpo, gênero, sexualidade: um debate contemporâneo na educação / Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Gollner, orgs. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.11-29.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade** / in: Currículo: questões atuais / Antonio Flavio Barbosa Moreira, org. – Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico), 18ª ed. 2011, p. 9-28.

MUSZKAT, Malvina. **O homem subjugado: o dilema das masculinidades no mundo contemporâneo** / Malvina E. Muszkat; Ilustração Laerte Coutinho. – São Paulo; Summus, 2018, p. 7-60.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos** / Eni Puccinelli Orlandi. 6ª ed. – Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Estudos da Língua(gem). Michel Pêcheux e a Análise de Discurso** - Vitória da Conquista, n.1, p. 9-13, junho de 2005

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos** / Eni Puccinelli Orlandi. 10ª ed. – Campinas, SP; Pontes Editores, 2012.

PAPO DE HOMEM, **O silêncio dos homens** / Documentário (60m) / Youtube / Produção executiva: Papo de Homem; Direção: Ian Leite e Luiza de Castro, 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE> > Acesso em: 12 de março de 2021.

_____. **Os números do Silêncio** / Ismael dos Anjos, redator / blog Papo de Homem/ publicado em 11 de Setembro de 2019. Disponível em: < <https://papodehomem.com.br/report-da-pesquisa-parte-1-os-numeros-de-o-silencio-dos-homens> > Acesso em: 12 de março de 2021.

_____. **O silêncio dos homens** / Relatório, 2019. Disponível em: <https://issuu.com/ismaeldosanjos/docs/osilenciadoshomens_desk > Acesso em: 13 de março de 2021.

SENE, Rosana Aparecida de. **As identidades de raça, de gênero e de sexualidade na perspectiva da Educação Linguística Crítica nas aulas de Língua Inglesa** / In: Diálogos educacionais: Perspectivas contemporâneas Resende da Costa, Lourenço; Junio da Silva, José; Lubina Kraiczek, Francieli.. Todas as Musas. Edição do Kindle. 2020, p.120-143.

SILVA, Sergio Gomes da. **Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos** / Psicol. Cienc. Prof. Vol. 20, no.3 – Brasília, 2000, p.8-15.

SINZATO, Alice Yumi. **MA, o vazio intervalar**. Revista Ciclos, Florianópolis, V. 2, N. 4, Ano 2, Fevereiro de 2015. p. 103-115.

