



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MARCOS FELIPE SILVA DUARTE**

**O CORPO MASCULINO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS:** uma análise dos  
seus discursos e da retirada da categoria “gênero” da Base Nacional Comum Curricular

São Luís – MA

2023

**MARCOS FELIPE SILVA DUARTE**

**O CORPO MASCULINO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS:** uma análise dos seus discursos e da retirada da categoria “gênero” da Base Nacional Comum Curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva

Linha de pesquisa: Formação de Professores

São Luís – MA

2023

Duarte, Marcos Felipe Silva.

O corpo masculino nos livros didáticos de Ciências: uma análise dos seus discursos e da retirada da categoria “gênero” da Base Nacional Comum Curricular / Marcos Felipe Silva Duarte. – São Luís, 2023.

123 f

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

1. Corpo masculino. 2. BNCC. 3. Livros didáticos. 4. Ciências. 5. Pesquisa documental. I.Título.

CDU: 611-055.1(075)

**MARCOS FELIPE SILVA DUARTE**

**O CORPO MASCULINO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS:** uma análise dos seus discursos e da retirada da categoria “gênero” da Base Nacional Comum Curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em: 28 / 02 / 2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)**

Doutor em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão

---

**Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima**

Doutora em Sociologia  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

---

**Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins**

Doutora em Linguística Aplicada  
Universidade Estadual do Maranhão

## AGRADECIMENTOS

Ao governo do estado do Maranhão nas pessoas do ex-governador Flávio Dino de Castro e Costa e do atual, Carlos Brandão, por darem apoio e recursos às licenciaturas e pós-graduações através da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), além da parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fornecimento de bolsa de fomento que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa e minha permanência na universidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) nas pessoas de todas as professoras e todos os professores, funcionárias e funcionários, e à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pelo incentivo às pesquisas em Educação e pelo fortalecimento da formação docente no país.

Ao Laboratório de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e de Biologia do Curso de Ciências Biológicas, ao Departamento de Biologia (DBIO), e ao Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN) do Campus Paulo VI, onde pude desenvolver diversas etapas da pesquisa a partir da estrutura disponibilizada.

Ao Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) por ser a base da minha formação enquanto pesquisador, por me fazer compreender o papel do professor enquanto agente político na promoção e valorização da diversidade na escola e por me aproximar da teoria e prática que fundamentam a ideia de um professor crítico das normas regulatórias e limitantes.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva, que me acompanha desde o início da graduação em Ciências Biológicas na UEMA, por suas palavras de acalento, por sua orientação sempre cuidadosa, atenciosa e crítica, por sua conduta profissional baseada na alteridade que tomo como exemplo e sua preocupação e coragem de pautar e priorizar pesquisas que centram a discussão de temas tão necessários quanto o gênero no campo da Educação.

Por fim, agradeço a toda minha família por todo o suporte incondicional à minha formação, em especial aos meus avós Lucimar da Silva Nascimento e Raimundo Nonato Silva, à minha mãe Ana Cristina Nascimento Silva, e à minha irmã Ana Leticia Nascimento da Silva.

*“Existem corpos que se rebelam contra o destino do gênero ou, como o diz o justo título de Flores (2013, p. 183): ‘contra o gênero como destino’”.*

**Mara Viveros Vigoya, 2018.**

## RESUMO

O corpo humano, através de esforços de diversos setores e instituições sociais, é historicamente nomeado, descrito, analisado, privilegiado ou marginalizado. Quando focalizamos o corpo masculino, são perceptíveis discursos que têm por base as máximas da ciência médica e biológica, bem como a pedagogia do convívio em sociedade. O corpo masculino reflete o período e espaço no qual se insere, a existência e as práticas desse corpo constroem discursos e vice versa. A escola e os livros didáticos são espaços que discursam o corpo masculino e que, portanto, podem contribuir para a percepção dos sujeitos quanto ao seu corpo e à construção da masculinidade a partir de discursos que pautam as relações de poder envoltas nas questões de gênero. Dentre os documentos que regem a educação nacional destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que em 2017 por pressões conservadoras teve as menções a “gênero” retiradas de seu texto original. A partir de uma pesquisa qualitativa documental analiso aqui cinco coleções de livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) cedidas por escolas da rede pública municipal e estadual do bairro da Cidade Operária, São Luís – MA. Nessas coleções busco os discursos sobre o corpo masculino e objetivo problematizá-los com base nos Estudos Culturais em Educação, tomando a noção foucaultiana, na qual os objetos são produzidos também pelos discursos. A partir dos processos de leitura flutuante e em profundidade construí categorias e subcategorias para a discussão dos resultados. O observado na análise é que os livros didáticos ainda se baseiam em uma noção binária que correlaciona sexo e gênero, onde a perspectiva biológica do corpo foca na capacidade reprodutora do homem e que quase nunca discursam corpos intersexo ou transgênero, mas alguns livros também trazem discursos contestatórios sobre os padrões corporais, o papel social do homem e os privilégios do patriarcado. Essa pesquisa gerou como Produto Técnico Tecnológico um livro em formato de e-book, com propostas pedagógicas para se trabalhar o corpo masculino na escola.

**Palavras-chave:** Corpo Masculino; BNCC; Livros Didáticos; Ciências; Pesquisa Documental.

## ABSTRACT

The human body, through the efforts of various sectors and social institutions, is historically named, described, analyzed, privileged or marginalized. When we focus on the male body, we notice discourses based on the maxims of medical and biological science, as well as on the pedagogy of living in society. The male body reflects the period and space in which it is inserted, the existence and the practices of this body construct discourses, and vice versa. The school and the textbooks are spaces that discuss the male body and, therefore, can contribute to the perception of the subjects regarding their body and the construction of masculinity from discourses that guide the power relations involved in gender issues. Among the documents that govern national education, the Common National Curriculum Base (BNCC) stands out, which in 2017, due to conservative pressures, had the mentions of "gender" removed from its original text. From a qualitative documentary research, I analyze here five collections of science textbooks for the Elementary School Final Years (6th to 9th grade) provided by municipal and state public schools in the district of Cidade Operária, São Luís - MA. In these collections I search for the discourses about the male body and aim to problematize them based on Cultural Studies in Education, taking the Foucauldian notion of discourse where objects are also produced by discourses. From the processes of floating reading and in-depth reading I built categories and subcategories for the discussion of the results. What was observed in the analysis is that the textbooks are still based on a binary notion that correlates sex and gender, where the biological perspective of the body focuses on the reproductive capacity of men, and that they almost never discuss intersex or transgender bodies, but that the books bring some discourses that guide the contestation of body standards, the social role of men, and patriarchal privileges. This research generated as a Technical and Technological Product a book in e-book format with pedagogical proposals for working the male body in school.

**Keywords:** Male Body; BNCC; Textbooks; Science; Documentary Research.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Discursos sobre o Corpo Masculino Anatômico, encontrados nos livros didáticos de Ciências.....	57
Figura 2 - Discursos sobre o corpo masculino focalizando ao caráter reprodutivo, encontrados nos livros didáticos de Ciências .....	62
Figura 3 - Discursos sobre o Corpo Masculino Saúde, encontrados nos livros didáticos de Ciências.....	66
Figura 4 - Discursos sobre o corpo masculino focalizando a estética, encontrados nos livros didáticos de Ciências.....	70
Figura 5 - Discursos sobre o Corpo Masculino Histórico, encontrados nos livros didáticos de Ciências.....	72
Figura 6 - Discursos sobre o Corpo Masculino Social, encontrados nos livros didáticos de Ciências.....	75
Figura 7 - Homens brancos discursados como astronautas .....	77
Figura 8 - Discursos sobre o Corpo Masculino Social, representando diferentes tipos de corpos .....	78
Figura 9 - Discurso sobre estereótipos e papéis de gênero na sociedade .....	80
Figura 10 - Discursos sobre o Corpo Masculino Étnico/Racial, encontrados nos livros didáticos de Ciências.....	84
Figura 11 - Discursos sobre o Corpo Masculino Sexual/Generificado, encontrados nos livros didáticos de Ciências.....	89
Figura 12 - Discurso sobre a homofobia encontrado no livro didático de Ciências da Coleção 4 (Vida e Universo).....	93
Figura 13 - Discurso sobre a homofobia encontrado em um livro didático de Ciências analisado da coleção 5 (Geração Alpha).....	97
Figura 14 - Dinâmica para discutir a homofobia encontrada em um livro didático de Ciências da coleção 5 (Geração Alpha).....	97
Figura 15 – Capa do <i>e-book</i> fruto da pesquisa .....	112

## LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCTM – Documento Curricular do Território Maranhense

EC – Estudos Culturais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travesti, Queer, Intersexuais e Assexuais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTT – Produto Técnico Tecnológico

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC/MA – Secretaria da Educação do Estado do Maranhão

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UNCME/MA – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão

UNDIME/MA – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>DISCUTINDO MASCULINIDADES</b> .....	<b>19</b>
2.1	UM POUCO DE HISTÓRIA PARA COMPREENDER AS MASCULINIDADES ...	21
2.2	O QUE É MASCULINIDADE? .....	25
<b>2.2.1</b>	<b>Quais são as masculinidades?</b> .....	<b>27</b>
2.3	PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE MASCULINIDADE NA EDUCAÇÃO SEXUAL .....	33
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO ASPECTOS QUE RODEIAM OS DISCURSOS NOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	<b>38</b>
3.1	O LIVRO DIDÁTICO E O MERCADO EDITORIAL .....	38
3.2	FORMAÇÃO DOCENTE PARA PENSAR O CORPO MASCULINO .....	42
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>49</b>
4.1	A DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	49
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO .....	52
<b>4.2.1</b>	<b>Procedimentos de pesquisa documental</b> .....	<b>54</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE O CORPO MASCULINO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS</b> .....	<b>56</b>
5.1	CORPO MASCULINO ANATÔMICO .....	56
5.2	CORPO MASCULINO SAÚDE .....	66
5.3	CORPO MASCULINO HISTÓRICO .....	71
5.4	CORPO MASCULINO SOCIAL .....	74
5.5	CORPO MASCULINO ÉTNICO/RACIAL .....	81
5.6	CORPO MASCULINO SEXUAL/GENERIFICADO .....	86
<b>6</b>	<b>A BNCC, A TOLERÂNCIA E AS POSSIBILIDADES</b> .....	<b>98</b>
6.1	BNCC E DCTM: UM PARALELO .....	100
6.2	O GÊNERO IMPORTA? .....	103
6.3	A TOLERÂNCIA COM A DIVERSIDADE .....	110
6.4	UMA POSSIBILIDADE PARA A ESCOLA PENSAR SOBRE O CORPO MASCULINO .....	111
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A chegada à Universidade é um momento que pode significar muitas coisas diferentes a diversas pessoas, para mim foi sinônimo de liberdade, oportunidade, conhecimento e possibilidade de sonhar. Ao entrar na turma de licenciatura em Ciências Biológicas fui ansioso para conhecer tudo o que envolvia o estudo dos seres vivos e suas relações com o ambiente. No decorrer do curso percebi, no entanto, que outras áreas instigavam características minhas já presentes, como a vontade de me armar de argumentos que questionassem situações que me incomodavam no cotidiano.

Nas disciplinas de Práticas Pedagógicas, pude ter contato com a teoria que me permitia questionar dispositivos sociais que me regulavam, normas que conduziam a maneira de eu ser homem, por exemplo. Nos debates semanais mediados pelo professor Weyffson Luso, pude compreender a importância que o caráter questionador tem na construção de um professor e como isso influencia na forma como esse profissional direciona sua práxis.

Logo no início tive contato com dimensões no Ensino de Ciências e Biologia que me ampliaram o olhar para as formas como eu poderia enxergar o meu curso e minha área de formação, como as dimensões política, social, escolar, cultural, que possibilitaram que eu me enxergasse enquanto sujeito político inserido em uma sociedade, um possível agente transformador.

Sendo um homem gay e me entendendo assim desde a adolescência, assuntos como sexualidade e gênero sempre foram para mim fonte de grande interesse, me compreender sempre foi um desejo e poder fazer isso dentro da universidade foi importante para o meu crescimento pessoal e profissional.

A partir da indicação do professor Weyffson Luso que tanto me instigou durante a disciplina, conheci o meu futuro professor e orientador, o professor Jackson Ronie Sá-Silva e o Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) coordenado por ele. Com ele, a partir da vivência no grupo de pesquisa, tive a oportunidade de produzir e me aprofundar na teoria e prática da pesquisa científica em Educação e Diversidade.

Todos os três projetos de iniciação científica, projetos de extensão, produções, atividades e meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foram oportunidades que tive durante a graduação em parceria com o GP-ENCEX e o professor Jackson Ronie, para investigar temas relacionados à diversidade, ao corpo masculino e feminino, a expressão do gênero e como todos esses pontos se relacionam com o Ensino de Ciências e de Biologia.

Concluída a graduação, busquei ingressar no mestrado para continuar meu processo formativo e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) me pareceu ser a melhor opção para que eu pudesse prosseguir aprofundando aquilo que já vinha trabalhando, além da familiaridade com a universidade, visto que foi minha segunda casa durante a graduação. Já tinha tentado a seleção anteriormente para o mestrado e conhecia professores e professoras que desenvolviam no programa pesquisas em campos teórico-metodológicos semelhantes ao que eu pretendia fazer.

Resolvi construir o meu projeto como um recorte do tema que trabalhei no meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual busquei compreender os discursos sobre o corpo masculino e feminino em livros didáticos de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Já para a dissertação, optei por fazer um recorte onde busco compreender os discursos sobre o corpo masculino em novos livros didáticos de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprofundando a análise ao inserir a problemática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que em sua versão final aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, no mandato do então presidente Michel Temer, deixa de fazer menção às questões de gênero. Esse recorte foi pensado justamente diante da relação que tenho com o tema, visto que sempre fui atingido pelos discursos sobre o meu corpo. Construí, portanto, o projeto e adentrei ao mestrado.

Esse período, no entanto, foi diferente de todos os outros momentos em que estive estudando na vida, e não somente para mim, mas para todos aqueles que em nosso curso ou em qualquer outro, estivesse se dispondo a aprender e a ensinar naquele momento. A pandemia se mostrou um desafio em todos os âmbitos possíveis e a Educação foi muito afetada.

Iniciar uma nova etapa dentro dessa realidade exigiu dedicação, disciplina e controle psicológico. Conhecer as/os colegas de turma e professoras/es apenas de forma remota talvez não possibilitou a experiência completa do mestrado mas, em meio ao caos, relações foram criadas, trabalhos foram produzidos, angústias e alegrias foram compartilhadas e foi perceptível o preparo e a vontade de cada docente ao nos presentear com as reflexões de cada aula.

Acho essencial pontuar que este trabalho, desde a sua concepção, aconteceu durante o período pandêmico e que a concretização do mesmo representa uma conquista para mim, meu orientador, o programa de pós-graduação e a pesquisa em Educação no Maranhão e no Brasil. É necessário destacar que mesmo diante das dificuldades, a universidade continuou firme, e

nós, docentes e estudantes continuamos produzindo e investigando, a fim de gerar produtos que possam vir a auxiliar na prática pedagógica, seja no âmbito da formação de professores ou da gestão escolar, que configuram as linhas de pesquisa do programa.

Durante meu período como mestrando pude perceber e discutir outros temas que constituem a educação nacional e mundial, que me fizeram refletir sobre a minha prática enquanto pesquisador e futuro profissional atuante na sala de aula. Apurei o olhar para aspectos que envolvem a pesquisa em educação, as políticas educacionais, a formação docente, a avaliação e as metodologias interdisciplinares. No decorrer desse percurso fui relacionando esses assuntos com o meu objeto de pesquisa e entendendo que não só é possível, como necessário discutir as relações de gênero por diversas óticas na Educação.

Entendendo que essa é uma temática que me atravessa, me instiga e que não se finda nos trabalhos já desenvolvidos, fiz esse recorte e aprofundei a discussão nessa nova trajetória, agora no mestrado profissional em Educação. Portanto, a investigação se insere dentro do campo educacional de pesquisas que visam compreender os discursos sobre temáticas de relevância social como gênero, de forma mais específica, os discursos sobre o corpo masculino, como questões que influenciam na expressão de cada sujeito e que se fazem presentes no ambiente escolar, bem como na formação de professores e de professoras.

Tendo sido o corpo humano objeto de estudo em projetos passados, a partir deles pude entender este corpo enquanto uma construção sociocultural, um corpo que é mais do que suas células, órgãos e sistemas, ele é sua história e seu tempo. O corpo é reflexo do meio que está inserido, reflete um período, e a partir daquilo que é discursado sobre cada um podemos analisar cada sociedade.

Esses discursos são variados, mas alguns tomam posições hegemônicas e normatizantes, outros são reproduzidos por tanto tempo que acabam sendo naturalizados, a sua origem é esquecida e instituições sociais ainda contribuem para a disseminação de discursos reguladores e disciplinantes.

Na minha área de formação inicial é comum perceber esse corpo por dimensões anatômicas, fisiológicas, histológicas, ecológicas, biomédicas, parasitológicas e muitas outras óticas que enxergam o corpo na sua biologia, o corpo enquanto máquina, o corpo com taxas e limites de saúde e doença, normalidades e anomalias. Conhecer, discutir e divulgar a Ciência e a Biologia é essencial para que possamos combater inclusive, pensamentos retrógrados, negacionistas e antivacina que infelizmente estão se tornando cada vez mais frequentes.

É necessário, no entanto, enfatizar e entender que a Biologia por si só não compreende toda a discussão que está em torno do corpo humano. Quando faço o recorte para o corpo

masculino é nítido que no dia a dia observamos discursos que englobam aspectos biológicos, mas também sociais.

Sobre o corpo dos meninos é dito que ele tende a ser mais forte fisicamente, mais apto a certas atividades físicas e esportes, mas também que o menino não demonstra emoções ou vulnerabilidades, que não deve se aproximar de certos comportamentos e preferências tidas como femininas, ou seja, percebemos que discursos baseados em construções sociais são também comuns. Entendo, então, esse corpo como complexo, pois não se limita nem mesmo à dicotomia entre biologia ou cultura, tendo em vista que o corpo biológico é também cultural e vice-versa.

Torna-se difícil analisar os discursos sobre o corpo masculino sem que haja a interferência das marcas sociais criadas e acopladas a esse corpo, e nem é a intenção dessa pesquisa olhá-lo de forma restrita, pelo contrário, viso aqui fazer uma discussão ampla diante daquilo que encontrei nos livros didáticos de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, esses que são materiais importantes para o planejamento do docente e o estudo do aluno.

Mesmo que hoje tenhamos outros recursos que podem ser utilizados nesse processo, o livro didático ainda configura como o principal recurso, principalmente levando em consideração que o mesmo é disponibilizado pelo governo de forma gratuita às escolas e que nem todas possuem acesso a outros recursos como computadores, internet, *smartphones*, *tablets*, biblioteca, etc.

Ciente da importância que o livro didático possui, é preciso garantir que esse esteja alinhado com o conteúdo científico produzido a nível mundial, contextualizando com a realidade nacional e regional, uma tarefa complicada diante da dimensão continental de nosso país e da riqueza em diferentes culturas, costumes, climas, ambientes, mas que ao mesmo tempo carrega similaridades em seu território como problemáticas relacionadas ao gênero e ao corpo. O livro didático carregando, então, conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, ao discursar sobre uma temática produz representações, ideais, perfis, normas, modelos e parâmetros sobre os mais diversos assuntos, o corpo masculino é um deles.

Esse livro, por sua vez, é produto de um processo que envolve, dentre outras coisas, a chancela dos documentos nacionais, logo, é preciso que tais materiais didáticos estejam de acordo com o que versa, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses textos apresentam normas que guiam a construção dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país.

No caso da BNCC, com a aderência à lógica de desenvolvimento de competências e habilidades, influenciada por órgãos exteriores como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os materiais didáticos precisam adequar seus conteúdos a fim de fazer com que os estudantes desenvolvam tais capacidades.

A BNCC em seu processo de construção apresentou duas versões prévias elaboradas durante o governo Dilma e a versão finalizada no governo Temer, passando a ser vigente a partir de 2020. Este documento se constitui como uma parte importante do Sistema Nacional de Educação e se caracteriza como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, contém o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver em todas as etapas e modalidades de ensino (Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio), sendo constituídas no Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com o inciso I, do artigo 12, da LDB (BRASIL, 1996).

Destacamos aqui que há um movimento conservador que vem cobrindo espaços importantes de decisão em diferentes âmbitos, sendo um deles a Educação, que é anterior à construção da Base e que respinga em sua construção. Através de projetos que buscam censurar docentes e discussões na escola, grupos conservadores se articulam para que seus interesses prevaleçam e que a educação nacional reflita os seus valores pautados na fé cristã.

Com isso, os debates que buscam enxergar o corpo para além da sua biologia são reprimidos, o olhar para o corpo masculino enquanto construção, as análises das suas dimensões de gênero, etnia, cultura, sexualidade, acabam sendo vistos como doutrinações, como incitação a uma determinada orientação sexual, identidade de gênero e um atentado aos valores da família tradicional cristã.

Esse combo resultou na retirada do texto final da BNCC, menções às relações de gênero. Sendo a BNCC o documento que rege a construção dos currículos e que define as habilidades e competências a serem desenvolvidas em toda a educação básica, a serem adotadas inclusive nos livros didáticos, penso que seja importante a análise de quais são os discursos sobre o corpo masculino que se encontram nesses livros, afinal, é a partir deles que estudantes de todo o país têm um maior contato com informações baseadas em estudos científicos sobre os seus corpos, seu funcionamento e suas relações com o meio. É na escola que essas crianças terão um maior convívio em sociedade e os materiais didáticos têm grande influência nesse processo.

Os discursos são muito mais do que meras palavras e aqui eles serão entendidos em Foucault, levando em consideração seus aspectos históricos e compreendendo esses discursos enquanto prática que produz o objeto de que se discursa. Os discursos são alimentados pelas



dimensões não discursivas e vice-versa, apresentam mecanismos de controle, onde alguns discursos ou sujeitos que os proferem são privilegiados socialmente, além do disciplinamento do próprio discurso, a partir de regras e normas.

Esses discursos produzem a partir de relações de poder, vários saberes, entendendo também não haver uma essência de cada sujeito, que a sua subjetividade é produzida pelo e no discurso, ou seja, os discursos sobre algo geram representações e essas representações funcionam também como constituidoras daquilo que representam, dessa forma, eles auxiliam na construção da realidade (FISCHER, 2001).

Trazendo para o foco dessa investigação, os discursos que são feitos sobre os corpos masculinos acabam também por constituí-los. O estudante pode aprender com os discursos que o livro carrega que deve agir de uma forma específica por ser homem e na prática os homens ao discursarem e praticarem a masculinidade, criam e marcam em um tempo-espaço o que para eles significa ser homem. O livro didático precisa discursar a ideia da multiplicidade, precisa falar dos homens em sua diversidade de expressão e problemáticas, não somente do homem branco hétero cisgênero que é quem domina as relações de poder e saber.

No campo de estudos das Ciências da Natureza existem muitos discursos que normatizam e quando falamos do corpo masculino, do sujeito homem, temos que tomar cuidado com a naturalização de discursos, como ocorre com atitudes e comportamentos violentos que são lidos como naturais do homem ou próprios da expressão da masculinidade.

A partir do momento que reproduzimos esses discursos ao invés de problematizá-los, damos espaço para que a violência continue sendo uma alternativa de meio pelo qual o homem prova a sua masculinidade e uma desculpa que o sujeito pode se utilizar para justificar atitudes machistas, homofóbicas, transfóbicas e sexistas.

Em vista disto, aquilo que é discursado nos livros tem importância no momento que constitui o que os meninos podem ser. Aqui, quero que esses alunos compreendam que seus corpos são múltiplos, que as masculinidades e formas de expressão do gênero são inúmeras e dessa forma desenvolvam uma criticidade ao enxergar tais problemáticas que são advindas das relações desiguais de poder entre os sujeitos, neste ínterim, que possam contribuir para que a sociedade atual e as próximas gerações sejam menos misóginas e violentas.

Além disso, não somente alunos podem ser enriquecidos com essa abordagem ampla sobre o corpo masculino, mas também docentes que precisam estar preparados para lidar com as diferentes formas de masculinidade, tanto pelo fato de essas se fazerem presentes na escola, como pelo próprio preparo para conduzir o debate.

Diante do que já fora exposto e das primeiras reflexões sobre a pesquisa, tenho como hipótese que em um ambiente de crescimento do conservadorismo e negacionismo onde o corpo cultural ainda é uma discussão frágil na escola, à retirada das menções a gênero da BNCC em meio a projetos de censura ao professor e às pautas contidas no tema da diversidade, contribui para a permanência de uma narrativa limitadora sobre o tema, que os discursos nos livros didáticos de Ciências podem não expressar a diversidade e complexidade do corpo masculino e da masculinidade.

Como consequência, acabam limitando a constituição de meninos e conseqüentemente de meninas, deste modo, contribuindo para a reprodução de discursos normativos, desinformação, *fake news* e diversos outros problemas sociais decorrentes da falta de uma educação sexual escolar pautada no debate e valorização de aspectos socioculturais envolvidos na sexualidade e expressão do gênero.

Nesta pesquisa investigarei, portanto, os discursos presentes (ou não) nos livros didáticos através de questões como: Quais os discursos sobre o corpo masculino encontrados nos livros didáticos de Ciências? Como a concepção do sujeito homem é discursada de um ponto de vista biológico? Quais aspectos socioculturais que envolvem a expressão do gênero masculino neste corpo são discursados nos livros didáticos? Como a retirada do tema gênero da BNCC pode vir a ser um fator limitante na discussão sobre corpos masculinos nos livros didáticos de Ciências e na sala de aula?

Buscando responder tais perguntas e discutir a temática que me propus a investigar, utilizarei os Estudos Culturais em Educação como aporte teórico-metodológico, visto que esse campo de pensamento me permite questionar, duvidar, problematizar levando em consideração o contexto nos quais os discursos são encontrados, bem como buscar compreender a influência de tais discursos na constituição dos sujeitos masculinos.

Dividi essa dissertação em capítulos onde abordo tópicos que nos auxiliarão a refletir sobre meu objeto de pesquisa. Após esta introdução, o capítulo dois se trata de uma discussão teórica acerca das Masculinidades, onde apresento o caminho percorrido pelos movimentos que iniciaram as discussões de gênero, como o movimento feminista e que possibilitaram hoje trabalhos como este.

Também discuto sobre o que são masculinidades trazendo conceitos de autoras e autores que estudam tal campo, além de refletir sobre quais são as masculinidades que nos rodeiam, relacionando a noção de hegemonia e por fim, problematizo esses conceitos no campo da Educação Sexual.

No capítulo três, pontuo aspectos que julgo serem importantes ao se pensar sobre discursos encontrados em livros didáticos e como esses podem influenciar na noção sobre o corpo masculino de alunos e alunas: o processo de construção dos livros e a formação dos docentes que irão utilizá-los.

Neste mesmo capítulo, problematizo pontos que fazem parte do caminho que leva o livro até a sala de aula, como os critérios necessários que são expressos em editais do Ministério da Educação para que as obras sejam aprovadas e o mercado editorial, assim como o preparo dos professores e professoras que, com esses livros e discursos em mãos, deverão ter a criticidade para debater o corpo masculino dentro da noção da ética, responsabilidade e valorização à diversidade.

No capítulo que se segue descrevo todas as etapas do processo teórico-metodológico, desde a discussão dos campos de estudo aderidos como os Estudos Culturais em Educação, Estudos de Gênero, às noções de pesquisa qualitativa e documental, até as etapas da técnica da Análise de Conteúdo que envolvem as leituras, categorização e construção do *corpus* com os dados encontrados para posterior análise a partir do aporte da Análise do Discurso.

No capítulo cinco, realizo a análise e problematização dos discursos sobre o corpo masculino encontrados nos livros didáticos de Ciências a partir das categorias e subcategorias criadas no processo de análise de conteúdo, fazendo a discussão com base em autoras e autores que me permitem olhar esses discursos de forma minuciosa, enxergando os diferentes contextos e dimensões.

No último capítulo, adiciono à discussão as problemáticas envoltas nos documentos que regem a educação nacional, em especial a BNCC. Resgato as mudanças em seu texto até a versão final, que retira as menções ao gênero, para isto, faço um paralelo com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), questionando se para tais documentos e políticas o gênero de fato importa. Ademais, faço uma crítica sobre a omissão do tema e sobre a ideia de tolerância com a diversidade nos documentos curriculares e por fim, a partir das discussões dos resultados, apresento a ideia do Produto Técnico Tecnológico (PTT), demandado pelo programa de pós-graduação enquanto um recurso educacional que pode ser utilizado para potencializar discussões na escola.

Neste caso, apresento uma proposta pedagógica teórica em formato de *e-book* voltada para docentes. O livro digital sugere formas de se trabalhar gênero, de modo mais específico: o corpo masculino na sala de aula, a fim de contemplar seus aspectos socioculturais e históricos de forma ética e responsável. Apresento aspectos teóricos sobre o recurso da proposta pedagógica que justificam minha escolha e descrevo como o *e-book* é construído.

Entendida então a problemática central do trabalho, destaco aqui como objetivo geral da pesquisa: Analisar os discursos sobre o corpo masculino em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e a forma como a BNCC se posiciona sobre o tema.

Como objetivos específicos, se busca: Localizar os discursos sobre o corpo masculino em Livros Didáticos de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano); problematizar os discursos sobre o corpo masculino em Livros Didáticos de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano); compreender a posição da Base Nacional Comum Curricular acerca dos discursos sobre o corpo masculino; propor, através das análises realizadas nos Livros Didáticos de Ciências, novas formas de se trabalhar gênero onde os discursos sobre o corpo masculino sejam livres de estereótipos ou padrões, de forma ética e inclusiva, contemplando discussões que envolvam os aspectos socioculturais, através da construção de uma proposta pedagógica voltada para docentes de todo o país.

## **2 DISCUTINDO MASCULINIDADES**

As masculinidades, assim como as feminilidades, estão em constante relação, uma depende da outra para sua construção. A identidade de um homem passa por diversas mudanças para o seu delineamento. Os homens precisam a todo instante se reafirmarem como tal na sociedade, questão que se torna um problema, pois quando apresentam qualquer comportamento que saia dos padrões heteronormativos, resultam no questionamento da sua masculinidade (BADINTER, 1993).

O processo de construção e internalização da masculinidade se estabelecem desde a infância. Através de instituições como a família, a escola, a mídia, a igreja, a medicina, são exercidas pedagogias com o intuito de garantir que haja a adequação de cada sujeito em seu gênero e sexualidade. Esses fatores estimulam nos meninos a necessidade de independência através da descoberta, investigação, exploração e dominação do mundo. Acontece também na prática, os atos constroem o discurso sobre o sujeito masculino, bem como são constituídos por tais discursos (BLAKEMORE; CENTERS, 2005; LOURO, 2017).

Ao olharmos para o desenvolvimento da cultura e suas atuais articulações sociais, podemos notar o crescente interesse e a extensa produção teórica sobre o feminismo, buscando um ambiente igualitário para as mulheres na sociedade desde seu surgimento. Em contraste a esse avanço, o estudo sobre o masculino e sua construção ficou em segundo plano, as produções nesse campo teórico não foram, a priori, o destaque nas problematizações sobre

gênero. O feminismo trouxe avanços imensuráveis para esse cenário, porém, percebeu-se depois a necessidade de se adentrar na compreensão do masculino e da masculinidade (SOUZA, 2018; NETO *et al*, 2019).

A sexualidade, que se faz presente nas discussões de gênero como a que aqui fazemos, pode ser entendida como um processo formado ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, estimulada por aprendizagens e experiências sociais e culturais. O processo de educação sexual ocorre, inicialmente, de maneira informal, a partir das relações com o meio e a família, e de maneira formal, na escola e demais instituições sociais formadoras de identidade (LOURO, 2008; FURLANI, 2008).

Esses e outros fatores mais complexos da organização social têm reflexos diretos na escola. Nesse contexto, é importante pensar em como a educação influencia e é influenciada por signos e significados culturais que definem as masculinidades, bem como ela pode ser essencial para a construção de relações menos desiguais (JULIO; VAZ, 2009; BRABO; ORIANI, 2013).

Um dos espaços mais importantes na formação de qualquer pessoa que por ela passe é a escola. Nela chegamos com conhecimentos, experiências e dúvidas para compartilhar, logo, ela tem um grande papel na construção e ampliação de uma consciência social, intelectual e histórica em cada estudante através da promoção de discussões e atividades que o possibilitem desenvolver uma autonomia e o autoconhecimento, além da compreensão do seu papel na sociedade, do seu poder de mudança da realidade, da sua posição política no mundo, e também do seu corpo, suas possibilidades, seus direitos e deveres.

Entender o corpo na sua biologia é essencial para o maior cuidado com o mesmo, para a busca de uma maior qualidade de vida, para se tornar mais ativo e produtivo na escola e fora dela, mas é também fundamental compreendê-lo enquanto um corpo que carrega marcas de uma construção histórica e que muito do que se encontra e se expressa nele não é definido pela biologia, mas sim por convenções sociais demarcadas em um determinado espaço e tempo.

Compreender que o conceito de sexo enquanto estrutura binária, por exemplo, somente foi concebido no século XVI através das definições anatômicas feitas por naturalistas da época e que essa ideia é algo importado de outra região para o nosso país durante a colonização, assim como foi feito em diversas outras nações. Entender que por muito tempo a vagina foi definida enquanto uma versão invertida ou até mesmo deformada do pênis, nos permite refletir sobre tais convenções e práticas que hoje formam o que conhecemos enquanto universo masculino e feminino (ANZINI, 2021).

A partir da busca por conceitos de masculinidade podemos repensar as práticas e os discursos sobre o corpo e o sujeito masculino, ampliar a compreensão sobre a construção e a expressão destes sujeitos ao longo do tempo até a contemporaneidade, buscando assim, identificar o papel destes na busca por um convívio mais saudável para que todos que o rodeiam possam se beneficiar de tais mudanças.

Portanto, para que os discursos encontrados em livros didáticos sobre o corpo masculino sejam analisados, lidos, compreendidos de uma forma mais ampla e não apenas dentro dos naturalismos da Ciência e Biologia, é necessário se voltar à construção dos conceitos referidos a este corpo.

## 2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA PARA COMPREENDER AS MASCULINIDADES

Para que possamos nos atentar aos conceitos de masculinidades e às/aos teóricas/os que discutem suas aplicações e interferências naquilo que hoje é colocado como pertencente e/ou essência do corpo e sujeito masculino, é necessário uma breve contextualização sobre os Estudos de Gênero que por meio do movimento feminista possibilitaram que tais discussões acontecessem, bem como de categorias que serão encontradas nas problematizações desta pesquisa e que são essenciais para a compreensão de sujeitos.

Os estudos que envolvem gênero e sexualidade comumente falam de categorias muitas vezes marginalizadas, que têm seus direitos, sua história e sua vivência deslegitimadas. A compreensão sobre pessoas homossexuais, transexuais, intersexo, travestis e muitas outras, ainda é para muitos, complexa e confusa, o que pode ou não ter relação com a autonomia do buscar saber, pois os discursos e representações midiáticas que se encontram sobre tais sujeitos nem sempre são os mais fundamentados e fieis.

Podendo ser até mesmo pela escassez do debate na escola sobre tais categorias ou pelo fato de que o gênero e a sexualidade ao contrário do que o discurso minimizador binário prega, são amplos e transbordam a normatividade a partir das diferentes vivências que hoje se expressam. Nesse sentido, vale a pena definir aqui algumas categorias que serão importantes nas discussões presentes nesta pesquisa e para isso utilizo os conceitos contidos no Manual de Comunicação LGBTI+, organizado por Toni Reis e Simón Cazal (2021).

A *sexualidade* é um conceito dinâmico, que segundo o manual “refere-se às construções culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade” (REIS; CAZAL, 2021, p. 17).

Ela é entendida inclusive, por alguns indivíduos, como dada por uma ordem biológica e que, desta maneira, todo homem e mulher naturalmente teria uma sexualidade, o que se mostra uma visão limitadora, pois impossibilita a discussão da mesma a partir de aspectos sociais e políticos que são culturais e plurais, como aqui procurei fazer.

Da mesma forma, “gênero” é um conceito que busca compreender a ideia da pluralidade, visto que sua criação se deu para a distinção da dimensão biológica em relação à dimensão social, enfatizando que existem mais formas de ser mulher, homem ou transitar nos gêneros, como será mais bem discutido à frente. Tais conceitos são processos, logo, inacabados, pois estão em constante mudança, evolução e ressignificação, sendo construídos, como pontua Louro (2008), por aprendizagens e práticas de modos explícitos e implícitos.

Quando falamos em “sexo biológico” nos referimos às características biológicas presentes no indivíduo no momento em que nasce, que englobam cromossomos, composição hormonal, genitália e demais atributos que são utilizados para demarcar aquele indivíduo como macho, fêmea ou intersexo. Aliás, “intersexo” é outra categoria que precisamos aqui conceituar e visibilizar, visto que será discutida mais à frente.

Trata-se de um termo guarda-chuva que substituiu a palavra “hermafrodita” e se refere às pessoas que apresentam anatomia sexual ou reprodutiva e/ou um padrão de cromossomos ao nascer que não permite categorizá-las como masculinos ou femininos, sendo, à vista disto, recomendado pelos médicos a terapia hormonal e até mesmo intervenções cirúrgicas para adequar a genitália ou seu funcionamento a uma das duas opções, mesmo que a ambiguidade na formação do sistema sexual e reprodutor não apresente ameaça à saúde daquele sujeito. Tais procedimentos médicos podem se tornar um problema, visto que muitos indivíduos ao crescerem não se identificam com o sexo que os foi designado (REIS; CAZAL, 2021).

Existem ainda categorias relacionadas à expressão do gênero e essa expressão parte da noção de “identidade de gênero”, que é como o indivíduo se percebe internamente e intimamente como pertencente ao gênero masculino, feminino, agênero (pessoa que não se sente pertencente a nenhum gênero) ou mesmo de gêneros não binários ou combinações de dois ou mais gêneros. Essa identificação independe do sexo biológico.

A forma como cada indivíduo expressa o gênero pode perpassar aspectos de vestimenta, comportamento, características corporais e nem sempre é perceptível o gênero de cada um somente a partir da sua expressão (ABGLT, 2010). Quando falamos em binariedade ou gênero binário nos referimos à ideia defendida por muitos de que os únicos gêneros que existem são o masculino e o feminino, logo, pessoas “não-binárias” são aquelas que permeiam em diferentes formas de neutralidade, multiplicidade, fluidez dos gêneros masculino e

feminino, não sendo exclusivamente nem um e nem outro, tanto na sua identidade como expressão (REIS; CAZAL, 2021).

Dentro dessa discussão de identidade de gênero, em se enxergar enquanto pertencente a um gênero em específico ou a uma fluidez entre esses, vamos encontrar “pessoas transexuais”, que são aquelas que não se identificam com o sexo biológico que lhes foi designado ao nascer, portanto, um homem trans, por exemplo, é aquele que foi designado como mulher ao nascer, mas que se identifica com o gênero masculino.

Uma identidade que está contida na transgeneridade é a “travesti”, que se trata de uma identidade feminina, sendo assim, o correto é sempre se referir no feminino: As Travestis. Essas são pessoas que adotam expressão feminina do gênero. O termo ganhou força ao ser ressignificado e utilizado de forma política, visto que historicamente foi utilizado de forma pejorativa. As pessoas trans e as travestis podem ou não recorrer a procedimentos cirúrgicos de afirmação do gênero ou tratamentos hormonais, o fato de ter ou não feito tais procedimentos, não muda a sua identidade de gênero (REIS; CAZAL, 2021).

Categorias como essas são utilizadas em muitos estudos que buscam a compreensão de temas relacionados às expressões e construções do gênero e da sexualidade. Para analisarmos e discutirmos os discursos sobre o corpo masculino precisamos compreender os conceitos e a construção da masculinidade e para que tais debates acontecessem foi necessária uma quebra de barreiras, relacionadas aos estudos sobre temas como estes.

Teóricas e teóricos tais como Raewyn Connell e Mara Viveros Vigoya, além de muitas/os outras/os, nos auxiliam a pensar o corpo masculino e as masculinidades, porém, a produção acerca dos Estudos de Gênero foi essencial para ampliar e projetar o debate para maiores patamares. Reportamos-nos para a década de 1970 onde, segundo Connell (1995) tinha-se uma possibilidade gradual de mudança da consciência sobre as relações de gênero a partir da força que ganharam os movimentos feministas, de liberação das mulheres, dos gays e dos homens.

O movimento feminista, no entanto, teve suas primeiras ações ainda na virada do século XIX, quando mulheres iniciaram uma luta contra a discriminação feminina, reivindicando o direito ao voto e posteriormente o acesso às determinadas profissões e ao estudo, movimento esse denominado sufragismo<sup>1</sup>, mas este ainda era centrado nos interesses de mulheres brancas de classe média.

---

<sup>1</sup> Movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres que ficou conhecido como a “primeira onda do feminismo”.



Somente a partir do contexto de descontentamento com as máximas sociais e políticas do mundo que levaram as contestações dos silenciamentos e discriminações na década de 1970 que o feminismo ressurgiu e além de ações como protestos e marchas, o movimento passou a construir suas bases teóricas a partir de produções como livros e revistas (LOURO, 2014).

O principal objetivo do feminismo sempre foi à luta pela igualdade de direitos, porém, como ressaltou Kaplan (1992) existiam contradições no próprio conceito de Feminismo, logo, diversas posturas acabaram se originando no movimento, o que algumas vezes acaba sendo utilizado como crítica negativa por pessoas que buscam de alguma forma desvirtuar a discussão e distorcer o que o feminismo de fato busca de forma geral.

Para Soares (1998, p. 33) “o feminismo é a ação política das mulheres. Engloba teoria, prática, ética e toma as mulheres como sujeitos históricos da transformação de sua própria condição social”, para Oliveira (1969, p. 424) é um “movimento social cuja finalidade é a equiparação dos sexos relativamente ao exercício dos direitos cívicos e políticos”.

O movimento feminista trouxe uma luz potente e um olhar crítico para as discussões sobre o conceito de gênero. Louro (2014) informa que a partir das feministas anglo-saxãs que gênero passou a ser utilizado como um termo distinto de sexo, realçando, segundo Scott (1995, p. 2), o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. Dessa forma, rejeita-se o determinismo biológico e volta-se para tudo o que foi criado, construído, discursado a partir da biologia de cada corpo.

A ênfase nas relações sociais de gênero que a problematização do termo proporcionou, foi e é importante para se compreender que é no âmbito social que as desigualdades são construídas, a partir das relações entre os sujeitos. Na década de 1980 houve certo consenso ao se entender que o gênero é a construção social do masculino e do feminino, sobre isso Amâncio (2003), pontua:

[...] o conceito de gênero correspondia, no plano teórico, ao propósito de colocar a questão social, retirando-a do domínio da biologia, e orientava a sua análise para as condições históricas e sociais de produção das crenças e dos saberes sobre os sexos e de legitimação das divisões sociais baseadas no sexo. (AMÂNCIO, 2003, p. 687).

Connell (1995, p. 187) fala da complexidade do gênero, que vai além das dicotomias biológicas, reprodutivas e dos papéis sexuais, entendendo a importância das discussões promovidas na década de 1970 pelo movimento feminista, do olhar sobre a historicidade do gênero, afirmando que o reconhecimento “de seu caráter histórico, constitui agora um pressuposto estabelecido e não mais uma heresia”.

Dessa forma, com o conceito de gênero, as feministas possibilitaram a compreensão das marcas que constroem o feminino e o masculino e que estas são diferentes a depender de onde e de quando se fala, sendo assim, temos diferentes formas de feminilidades, assim como de masculinidades.

Isto posto, os Estudos de Gênero vêm permitindo a discussão acerca dos papéis sociais e da organização das diferenças sexuais entre homens e mulheres. O feminismo, ao trazer a ideia do gênero construído socialmente, aponta para padrões erguidos sob a dominação masculina, no entanto, até a segunda metade do século XX pouco se tinha produzido no campo dos Estudos de Gênero acerca da masculinidade e sua construção. A visão que se tinha, e em grande proporção continua a ter, é a de que a masculinidade é uma característica natural do homem.

A partir desse pensamento são também naturalizados comportamentos violentos desses sujeitos, como parte da masculinidade. Enxergando a necessidade de também se compreender essas nuances, se iniciam na década de 1980 dentro dos Estudos de Gênero, as investigações sobre os homens e a masculinidade (JANUÁRIO, 2016).

O movimento feminista e de liberação dos gays foram essenciais para uma mudança de chave na forma como muitos homens enxergavam suas ações e passassem a repensar as relações de gênero. Nos Estados Unidos surgem os *men's studies* que colaboram para a pauta da masculinidade e discutem as diferentes vivências de sujeitos masculinos, trazendo à tona discussões de raça, etnia, sexualidade, classe social, etc. (JANUÁRIO, 2016).

## 2.2 O QUE É MASCULINIDADE?

Diante da expansão das discussões sobre gênero na contemporaneidade, a dualidade masculino/feminino em relação a características, atitudes, preferências, deixa de ser enxergada como absoluta, e a partir dessas investigações se passa a compreender a expressão do gênero de forma múltipla. A masculinidade é vista na sua diversidade e seu conceito e formas passam a ser investigados de modo mais profundo por autoras e autores como Connell (1995), Kimmel (2016) e Messerschmidt (2013).

A masculinidade é definida por Connell (1995, p. 188) como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”, conceito esse que frisa o fato da masculinidade ser construída também na esfera prática, de produção, saindo da ideia de que o gênero seria apenas uma reprodução daquilo que se espera. O autor contribui ainda com as afirmações de que diferentes tipos de masculinidades são produzidas

ao mesmo tempo, em um mesmo local e que cada uma dessas, em si, é complexa e contraditória, portanto, tratamos de masculinidades, no plural.

Connel (1995, p. 190) ao mostrar a narrativa convencional acerca da construção da masculinidade, onde “toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agirem e a sentirem dessa forma, além de se distanciarem do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto”, aponta a incompletude da mesma e afirma mais uma vez a diversidade das formas de masculinidade ao indicar que essa narrativa adota uma dessas formas como única, enxerga o gênero enquanto um molde e que a masculinidade e sua construção se tratam na verdade de um projeto individual e coletivo.

Como a própria autora junto a Messerschmidt, anos à frente completam:

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

A crítica feita ao conceito de masculinidade se dá pelo fato deste ter se desenvolvido dentro da lógica heteronormativa e binária dos papéis sexuais desempenhados socialmente, da diferenciação macho/fêmea, negando a complexidade encontrada em cada um. Kimmel (2016) enfatiza tal complexidade e a quebra da noção da masculinidade enquanto característica natural da essência do macho humano, quando diz que:

A masculinidade não é nem estática, nem atemporal; é histórica. A masculinidade não é uma manifestação de uma essência interna; é construída socialmente. A masculinidade não surge na nossa consciência através de nossa constituição biológica; mas é criada pela cultura. A masculinidade possui sentidos distintos em tempos distintos às diferentes pessoas. Podemos saber o que significa ser um homem em nossa cultura estabelecendo definições em oposição aos grupos considerados como os outros – as minorias raciais, as minorias sexuais e, sobretudo, as mulheres. (KIMMEL, 2016, p. 99).

Estas noções construídas ao longo da história trazem os homens e a masculinidade como algo natural, sempre vinculada ao sexo e à ideia de virilidade e força, porém, esse é um caráter construído. Priore e Amantino (2013, p. 9) nos auxiliam a pensar que a masculinidade representa uma “variável edificada, de acordo com as diferentes temporalidades, áreas geográficas, diferenças de classe, religião e orientação sexual de cada um”.

Assim, o masculino não deve se reduzir apenas ao corpo e às marcas que diferem o sexo, antes disso, ele assume um caráter de fluidez, não necessariamente binário,

heterossexual, oposicional, mas sim pautado nos diferentes modos como cada sujeito vive a sua “masculinidade”.

### **2.2.1 Quais são as masculinidades?**

A partir das discussões promovidas sobre o conceito de masculinidade e compreendendo que em um dado local e em uma mesma época, mais de um tipo de masculinidade pode ser construído, temos investigações que trabalham esses diferentes tipos, como os próprios trabalhos de Connell (1995) e Connell e Messerschmidt (2013), que trazem principalmente um conceito importante para a discussão que é a da Masculinidade Hegemônica.

Connell e Messerschmidt (2013, p. 245) afirmam que a masculinidade hegemônica passou a ser enxergada como “um padrão de práticas [...] que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse”. Esse tipo de masculinidade apresenta a forma mais honrada de ser homem e mesmo não sendo adotada pela maioria dos sujeitos, ela se mostra normativa, ou seja, a partir dela as outras masculinidades se posicionam.

Esse modelo hegemônico não é fixo, grupos de homens lutam por hegemonia, portanto, o modelo vigente está sujeito a contestações e às mudanças com o passar do tempo. Connell (1995, p. 193) indicou que poderíamos estar passando por um período de mudanças nas condições de hegemonia por conta do feminismo mundial, novas formas de sexualidade e uma economia global e que “a masculinidade que será provavelmente produzida nesse contexto é a calculativa, com uma abertura para a violência autoritária, como uma forma de ação econômica”.

Pelo fato da masculinidade hegemônica ser esse conjunto de práticas que permitiu a dominação sobre as mulheres, ela pode acabar fazendo com que os homens se aproximem de práticas tóxicas e prejudiciais como a violência física, mesmo essa não sendo essencialmente parte desse modelo hegemônico, buscando a continuidade dessa dominação e dos privilégios da hegemonia, do patriarcado, mantendo as mulheres em uma posição submissa, sem participação nas instituições sociais de poder, tendo seus direitos diminuídos em prol da permanência dos homens nesses locais, com um discurso que disfarça com naturalismos argumentos que na verdade são construídos.

A masculinidade hegemônica não se encaixa no conceito de movimento social, como argumentado por Connell (1995), visto que estes movimentos como o feminismo, se constroem com o objetivo de buscar uma unidade e de se afirmarem em seus direitos, pois se

tratam de grupos estigmatizados e o grupo de homens, principalmente o grupo de homens heterossexuais que compõem esse modelo hegemônico não são perseguidos, estigmatizados ou estão em desvantagem, mas sim são privilegiados pela cultura.

No entanto, não são raros os discursos que acusam o feminismo de não querer equidade, mas um domínio feminino ou de que os movimentos feministas e LGBTQIA+ têm promovido na verdade, uma extinção da masculinidade, vista nesse pensamento enquanto um modelo único e natural e até mesmo discursos que reivindicam dia nacional do orgulho hétero, dia do homem, dia da consciência branca e demais ideais que não compreendem o caráter e necessidade de tais datas e movimentos sociais, enquanto um processo de reparo e compensação de violências históricas.

O próprio fato de não enxergar os privilégios dos quais são premiados e as dificuldades que aqueles que não estão no padrão normativo hegemônico passam, é compreendido por Kimmel (1998) como o resultado destes sujeitos não passarem por nenhum episódio de machismo, lgbtfobia, racismo, logo, essas pessoas não precisaram entrar em contato com tais pautas, não foi necessário para elas refletirem sobre essas diferenças e dificuldades. Kimmel coloca essa invisibilidade das pautas como algo político e fala que é um luxo para aqueles que não são afetados por essas pautas diretamente e diariamente não terem de pensar a todo o momento em raça, gênero, sexualidade.

Nas décadas de 1980 e 1990 o conceito de masculinidade hegemônica achou aplicação em diversos estudos e contextos culturais, logo se solidificou nas investigações sobre os homens e as masculinidades, porém, não ficou isento de críticas como a de Demetriou (2001) citada por Connell e Messerschmidt (2013), que sugeriu a identificação de dois tipos de masculinidade hegemônica: a externa e a interna.

A externa trata-se da dominação dos homens sobre as mulheres e a interna da dominação de um grupo de homens sobre todos os outros, de forma elitista. A partir disso, entramos em outros conceitos descritos na literatura, sobre os tipos de masculinidade que se desenvolvem a partir desse modelo hegemônico.

A masculinidade de subordinação é um conceito que conversa com a masculinidade hegemônica interna, visto que apresenta relações desiguais intragênero. No próprio grupo de homens existem aqueles que se encaixam melhor no modelo hegemônico e, neste caso, acabam por ter maiores vantagens nas relações sociais. Podemos aqui citar o grupo de homens heterossexuais e o de homens homossexuais, onde o segundo grupo acaba sendo prejudicado e se encontrando em uma posição de subordinação.

O estigma e a perseguição com o grupo dos subordinados perpassam tanto a instância cultural como a prática através de violências, exclusão política, discriminação econômica e também ataques pessoais. Como reflete Saavedra (2004), para a masculinidade hegemônica, a homossexualidade está muito próxima ao feminino, portanto, esses sujeitos acabam por sofrerem com tais estigmas. Entretanto, mesmo os homens heterossexuais podem estar em posição de subordinação, quando os mesmos são de classes econômicas e sociais diferentes (CONNELL, 1995; SAAVEDRA, 2004).

Ainda dentro das relações desiguais intragênero, podemos citar o conceito de masculinidade de marginalização, que se dá nas relações dentro das classes subordinadas como alguns grupos étnicos. Acreditando então, que mesmo dentro dos grupos subordinados pode haver relações desiguais e marginalizadas e que por mais que esses grupos possam compartilhar de certos aspectos com o modelo hegemônico, precisam de autorização para alcançar espaços.

O exemplo utilizado por Connell é o dos atletas negros norte-americanos que podem se assemelhar ao modelo hegemônico por conta do status, porte físico, classe, mas que ainda enfrentam restrições e que não resultava em nenhuma alteração para a situação em geral do homem negro americano (CONNELL, 1995).

Pensando neste exemplo, podemos também associar aos jogadores de futebol brasileiros negros, mundialmente conhecidos e valorizados, desta forma, refletir acerca da situação atual do homem negro no Brasil e questões como a representatividade, as oportunidades e programas sociais que são criados por tais atletas e/ou times, enfatizando o quanto cada ponto deste interfere e contribui para uma mudança na realidade de tantos meninos e homens negros do país.

Críticas, no entanto, foram tecidas por Matos (2000) sobre a noção de hegemonia desenvolvida por Connell (1995). Para Matos, quando se parte do aspecto relacional dos gêneros se torna complicado falar de marginalização e subordinação, visto que no ocidente as relações baseadas no patriarcado são basicamente um pressuposto, logo, a masculinidade ainda assim será dominante em relação à feminilidade, dando exemplos onde o homem gay é socialmente dominante à mulher lésbica, ou um homem latino é dominante em relação à mulher latina.

Matos (2000) segue falando que o conceito gramsciano utilizado por Connell vem atrelado do marxismo e que ao se ler as relações da masculinidade a partir da divisão de classes apenas, se ignora o caráter autônomo do gênero de ser definidor de padrões de

interações. Quando se trata, porém, das relações intragênero, Matos diz que a noção de hegemonia pode ser útil (SOUZA, 2009).

Para o modelo hegemônico, as masculinidades subordinadas e marginalizadas não conseguem impactar na construção do mesmo, porém, esses grupos de homens subordinados e marginalizados podem, em conjunto, construir um movimento reivindicatório que Connell e Messerschmidt (2013) chamam de masculinidade de protesto e descrevem como,

[...] um padrão de masculinidade construído em contextos locais de classes trabalhadoras, algumas vezes entre homens etnicamente marginalizados que incorporam a reivindicação de poder típica de masculinidades hegemônicas regionais em países ocidentais, mas carecem de recursos econômicos e autoridade institucional para sustentar os padrões regional e global dessa forma de masculinidade. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013 p. 265).

O conceito de masculinidade de cumplicidade é o referente ao grupo de homens que não adota o modelo mais rígido da masculinidade, para que dessa forma, não sofram com as consequências de tal escolha, mas ainda assim se aproveitam dos privilégios concebidos ao sujeito masculino pelo patriarcado quando há a conveniência. Na masculinidade cúmplice o sujeito não age de forma militante em favor desse modelo hegemônico, mas aceita essas relações de gênero mais amplas.

Como falado anteriormente, a masculinidade hegemônica não é o modelo mais adotado em quantitativo pelos homens, logo, muitos desses acabam se beneficiando da dominação sobre as mulheres e das vantagens disponibilizadas sem se comprometer com a rigidez do padrão hegemônico, por isso, chamados de cúmplices. (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013).

Com toda a discussão de gênero e sexualidade se ampliando por diversos meios, muitos homens entraram em contato com as problemáticas de suas atitudes e buscam hoje passar uma imagem que transpareça o desacordo com práticas violentas e prejudiciais que são naturalizadas como do sujeito masculino, porém, há casos de homens que se utilizam dessa narrativa e continuam a reproduzir tais práticas. O homem se distancia do padrão hegemônico, da ideia do machista, abusador, para ser enxergado enquanto alguém a confiar, a não temer, mas em suas práticas revela várias atitudes que ainda estão presas a concepções machistas.

O meio virtual foi um dos quais as pautas de gênero e sexualidade se mostraram presentes e onde são muito debatidas diariamente. Esses debates acontecem sobre diversos pontos de vista, diante da facilidade que é a troca de informações com pessoas em qualquer local do país, estando na internet.

Compreendendo, no entanto os recortes sociais e econômicos que não permitem que a população mais pobre tenha o acesso a esse recurso, o que também nos leva a pensar sobre quem está falando sobre gênero e sexualidade na internet e sobre qual vivência, visando compreender a importância da representatividade no meio, para que esses pontos de vista sejam de fato diversos.

As pautas abordadas na internet que partem do assunto central gênero e sexualidade se ramificam para outros tantos pontos que fazem parte desse leque de possibilidades de debate. Não é difícil achar pessoas conversando, discutindo e inclusive brigando sobre questões como binarismo, linguagem neutra, IST, a violência contra pessoas transexuais e o apagamento de suas vivências, intersecções entre gênero e raça, diferenciação de conceitos, casamento, adoção, machismo, etc.

Um termo facilmente encontrado no meio desses debates é “masculinidade tóxica”, à este conceito Moura, a partir da leitura de Sculos (2017) esclarece:

Geralmente o termo ‘masculinidade tóxica’ é usado para se referir a uma coleção vagamente interligados de normas, crenças e comportamentos associados com a masculinidade, que são prejudiciais para as mulheres, homens, crianças e sociedade em geral, ao qual a própria defesa da masculinidade é ligada à virilidade tóxica, ou seja, os homens são agressivos quando tentam defender e propor um conceito de masculinidade, de tal forma que mostra como o debate sobre o valor normativo de um conceito de masculinidade está ligada ao caráter agressivo, competitivo, homofóbico, sexista e misógina da masculinidade tóxica. (MOURA, 2017, p. 127).

As práticas associadas a esse tipo de masculinidade, como apontam Dutra e Orellana (2017), são de competição, que estimulam a dor e desencorajam a sensibilidade, logo, a violência e agressão são vistas como naturais do sujeito masculino, assim como a força física e mental. A autossuficiência individualista advinda da ideia patriarcal do chefe da família, o sexismo, a misoginia e a heteronormatividade são apontados também como características presentes nas práticas tóxicas da masculinidade (SCULOS, 2017).

Essa concepção compartilha muitas características com outro conceito de masculinidade, que é a de mercado. Sobre essa, Kimmel (2016) informa que,

A Masculinidade de Mercado descreve a definição normativa de masculinidade americana. Descreve suas características – agressão, competição, ansiedade – e a arena em que essas características são dispostas – a esfera pública, o mercado. Se o mercado é uma arena em que a masculinidade é testada e provada, é uma arena generificada, em que tensões entre os homens e as mulheres e as tensões entre diferentes grupos de homens são ponderados através de significados. Essas tensões sugerem que as definições culturais de gênero são exauridas em um terreno disputado e são em si relações de poder. (KIMMEL, 2016, p. 104).



Concretizada a partir do início do século XIX, esse conceito se refere aos chamados *Self-Made Man*, os homens que faziam a si próprios por seus esforços, “eram ausentes dos lares, cada vez mais distantes dos seus filhos, devotados ao seu trabalho em um ambiente de trabalho homosocial” (KIMMEL, 1998, p. 111).

Essa masculinidade é a todo o momento colocada em prova de forma “constante, incansável, inalcançável, e finalmente a jornada por provas se torna tão sem sentido que ganha as características como a que Weber menciona a de um esporte. Aquele que possui mais brinquedos quando morre, vence” (KIMMEL, 1998, p. 111).

Por fim, é essencial destacar aqui um conceito que muito influencia as concepções sobre masculinidade e sobre a construção do sujeito homem, bem como os discursos sobre o corpo masculino: a masculinidade biológica. Como bem coloca Connell (1995, p. 189), a masculinidade tem a ver com relações sociais, mas também com corpos. Segundo a autora, não devemos temer a Biologia, visto que “o gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.

Para Botton (2007), esse termo,

[...] desde os estudos evolucionários do século XIX, vem sendo estudado a partir de olhares naturalistas que o interpretavam enquanto uma consequência biológica da ação humana, ou seja, era vista como sendo puramente sexual-biológica, demarcada pela posse ou não de um objeto físico: o pênis. (BOTTON, 2007, p. 110).

A partir dos discursos biológicos sobre o corpo e o sujeito masculino, muitos comportamentos e características foram naturalizadas, sob diversos contextos com diferentes interesses houveram normalizações e desnaturalizações. Esses processos são perigosos quando as pessoas passam a se utilizar da Biologia como argumento para atitudes sexistas e violentas, quando se apoiam na ideia de que tais comportamentos são parte da essência do homem. Não é difícil ouvir em nosso cotidiano discursos como “é culpa da testosterona”, “a carne do homem é fraca”, etc.

Em Connell (1995, p. 189) entendemos que “as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais”, ou seja, nós vivemos também a masculinidade através de posturas, tensões musculares, habilidades físicas, movimentos. Para Filho (2008, p. 3) “o corpo é inescapável na construção da masculinidade, mas esse inescapável não é fixo”, destacando que estruturas com peso histórico, e aqui podemos pensar a Medicina, a Religião, o Estado, formam e são formados pelas práticas e reflexões corporais, construindo a ideia do

biologicamente condicionado, onde a materialidade de cada corpo dirá o que esse pode ou não fazer.

Sobre a análise do gênero, e em especial aqui da masculinidade, Connell (1995) discorda de que será através do determinismo biológico e/ou do social que essa acontecerá de forma satisfatória. Ela entende que a masculinidade não é um reflexo das características biológicas, como diz a Sociobiologia e que o biológico sempre é visto como o mais real entre as formas de explicar a masculinidade (FILHO, 2008).

### 2.3 PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE MASCULINIDADE NA EDUCAÇÃO SEXUAL

A sexualidade humana é um tema que sempre gerou debates em diversas áreas do conhecimento, os discursos médicos, no entanto, tiveram destaque fixando-a a reprodução. Diante da força do discurso essencialista sobre a sexualidade, os demais aspectos que a compõem acabam por ficarem muitas vezes subjetivos, levando as pessoas ainda a se confundirem ao tentar diferenciar os termos sexo e sexualidade, remetendo os dois à natureza do corpo.

A sexualidade está presente em nós como indica Maia (2014), ao longo do nosso desenvolvimento formamos nossa sexualidade e nossas mudanças ao longo da vida contribuem para que a nossa relação com a sexualidade mude, desde o nosso crescimento físico e amadurecimento psicológico, a nossa orientação sexual, nossas práticas sexuais, nossas relações amorosas.

Para a autora, em relação à expressão da sexualidade, somos hoje diferentes do que fomos na infância e do que ainda seremos no futuro. A partir disso, podemos perceber que a sexualidade é uma espécie de energia que nos impulsiona para o contato humano, constituindo um aspecto central da personalidade de cada indivíduo, promovendo não somente o autoconhecimento, mas também permitindo conhecer outros através da interação social.

A Educação Sexual, por sua vez, é um processo que deve ser constante, que visa proporcionar conhecimento e esclarecimento sobre gênero e sexualidade em seus diversos aspectos, que vão desde a biologia à fatos históricos e construções socioculturais, tratando de assuntos como infecções sexualmente transmissíveis (IST), gravidez na adolescência, experiências sexuais traumáticas e indesejadas, relações e identidade de gênero, descoberta do corpo e do prazer, orientação sexual, etc.

A discussão sobre o tema “Educação Sexual” não é recente, segundo Ribeiro e Reis (2007), o debate foi iniciado na década de 1920, em escolas que desenvolviam trabalhos nessa área. Mas foi nos anos 1980 que esses estudos começaram a ser vistos com mais frequência e os trabalhos a serem organizados de forma sistematizada.

O movimento feminista teve participação de destaque nesse aspecto, com avanço das discussões políticas sobre os direitos sexuais e reprodutivos e discussões acerca da sexualidade para além do caráter biológico, proporcionando a este ser um tema compreendido como uma prática aliada à saúde física e mental (SFAIR; *et al*, 2015).

A diversidade de pessoas é um dos fatores mais importantes do contexto escolar, sobretudo quando se destacam os aspectos sociais como as representações da sexualidade. Por este motivo, esse ambiente está propenso a diversos conflitos, que são considerados importantes para a construção da identidade de uma escola (PÉRICO; SILVA, 2020).

Nesse contexto, o espaço escolar tem relevância sendo um ambiente de ampla convivência, em que é possível, perceber e lidar com diversos tipos de masculinidades que se assemelham ou diferenciam dos padrões e comportamentos impostos pela sociedade do que é “ser homem” (GAMA; KNUDSEN, 2015).

É nesse ambiente que se juntam diversos tipos de personalidades, ideias e comportamentos ideológicos relacionados ao gênero, visto que os estudantes recebem uma educação sexual informal, advinda da família e outros ambientes fora dos muros da escola (FIGUEIRÓ, 2006; SILVA, 2015). É importante compreender que gênero e sexualidade são assuntos recorrentes no cotidiano e que os discursos produzidos e reproduzidos podem não ser perceptíveis, mas estão ali.

Esses discursos podem carregar estereótipos, reprodução de falas e comportamentos observados nos adultos, inclusive de violência física ou verbal, através de implicâncias com a maneira de se expressar, gostos, ideias, entre outros fatores que são atribuídos ao gênero pelos alunos e em alguns casos, pelos docentes (DINIS; CAVALCANTI, 2008).

Ao olharmos para a escola, é notável que este ambiente seja marcado por tensões voltadas às relações de gênero e poder, participando assim, da construção das subjetividades desde os mais jovens e em grande parte dos casos, defendendo modelos hegemônicos de como ser homem ou mulher, a partir de padrões criados pela e na cultura, por conjuntos de crenças válidas em cada sociedade e tempo histórico.

Grande parte do que se entende sobre masculinidade e a forma como ela foi construída no decorrer da história é relacionado à violência. Na escola, onde tudo é intensificado, há uma atenção especial nos meninos, que se preocupam em se mostrarem “homens de verdade”,

especialmente na adolescência, onde estão constantemente tentando se provar como “homem” ou como “alguém”. Esse processo de provação acaba criando um ambiente de violência e competitividade, que passa a ser naturalizado enquanto um comportamento comum entre os meninos.

A partir dos diversos conceitos expostos anteriormente de masculinidade, compreendendo então que existem muitas formas de masculinidades, que os corpos são diversos e seus adereços gestuais, comportamentais e visuais variam, a Educação Sexual deve, portanto, possibilitar que todas essas formas de masculinidades sejam reconhecidas.

Na escola, as relações entre essas masculinidades podem contribuir para que um ou outro garoto se sinta reprimido, acuado ao se expressar, não se sinta confortável em agir de certa maneira ou estar em certos espaços, essas relações, no entanto, podem ser pontos de partida para a reflexão na sala, trazendo à tona os aspectos históricos que levaram à construção dessas masculinidades.

A Educação Sexual não pode ficar fadada a falar apenas de IST, métodos contraceptivos e gravidez na adolescência, existe todo um espectro de temas a serem abordados dentro das discussões sobre sexualidade e gênero nos quais o corpo masculino está inserido, que precisam fazer parte do debate.

Através de conteúdo das aulas, de projetos interdisciplinares ou de demais atividades, é importante que a escola e seus docentes visem meios pelos quais se possam pensar a noção do que seja o masculino e do corpo masculino, de como isso se apresenta na escola, bem como no meio em que se encontram e como podem levar aos estudantes a ideia de que seus corpos e a forma como se expressam não são meras respostas de um gene, mas de toda a história.

Partindo desse caráter histórico entendemos que as identidades não são fixas, o corpo se transforma, a expressão do gênero toma diferentes rumos diante das circunstâncias espaço-temporais. A Biologia também é construção e como qualquer campo do conhecimento está envolto em relações de poder, logo, durante a evolução do conhecimento biológico, médico e psicológico, é de se esperar que muitos pontos foram divulgados com algum intuito de partes detentoras de tal poder. As próprias noções de normalidade e anormalidade, saúde e doença, corpo masculino e corpo feminino foram em algum momento fixadas e alteradas, apagando e reprimindo vivências “desviantes” ou “indesejadas” no decorrer da história.

Quando não se fala, por exemplo, sobre os corpos masculinos transexuais se ignora uma vivência que pode estar em processo, o estudante não se sente à vontade para expressar suas dúvidas, pois não se enxerga, e se não há o discurso, se não há a representação na escola,

esse estudante terá mais dificuldade em se compreender por conta própria, ficando limitado somente às alternativas de meios de informação como a televisão, que nem sempre discursa o corpo transexual de uma forma que possibilite o conhecimento profundo dessa identidade.

Ou até mesmo, a internet, que apesar de conter sites, vídeos e demais conteúdos que podem auxiliar no autoconhecimento de uma pessoa transexual, não é o caminho mais seguro pois qualquer pessoa, mesmo que sem fundamentação para tal, pode produzir conteúdo e falar sobre tal corpo de maneira equivocada, induzindo ao uso incorreto de medicamentos e hormônios, sem o acompanhamento de um profissional, além da disseminação de questões conceituais que se distanciam daquilo que se vem estudando nesse campo, bem como *fake news* sobre o que são pessoas transexuais e como funciona o processo de transição.

Tudo isso pode e deve ser discutido na própria escola, a partir de fontes seguras e profissionais preparados. Essa é apenas uma das narrativas que podemos enquanto docentes, encontrarmos na escola, onde este estudante não encontraria nesse ambiente um espaço de apoio, acolhimento.

É necessário destacar nessa discussão que a vivência de uma masculinidade diferente não anula as demais, o que acontece é uma crítica às atitudes violentas e sexistas que no discurso e na prática constituem a masculinidade hegemônica, o que é compreensível e encorajado, tendo em vista que os Estudos de Gênero e de Masculinidade promovem a reflexão e o combate a tais comportamentos, para que uma versão mais ciente das relações de gênero e de poder ocupe o lugar hegemônico, sendo baseada no respeito e não na violência.

Os discursos vão sempre existir, os conceitos de masculinidade biológica, tóxica, de cumplicidade, de marginalização, de subordinação, porém, podemos mudar a intensidade de alguns desses, seu poder de influência, sua capacidade de regulação, limitação. Por esta razão, ao incluir na Educação Sexual a discussão sobre as diferentes formas de se viver a masculinidade, as diferentes expressões do corpo masculino, os aspectos históricos, sociais, culturais que definiram tais conceitos, a escola cumpre seu papel enquanto espaço democrático, onde todos têm igual direito à educação.

Além disso, contribui para que uma discussão há muito tempo necessária seja reforçada, avança na construção de uma sociedade futura mais ciente do que são privilégios, do que seja o patriarcado, de como ele funciona até hoje e aposta no debate como meio de tornar esses estudantes, no futuro, cidadãos que não pratiquem nem silenciem situações de discriminação de mulheres e de homens que não estão dentro da conformidade da masculinidade hegemônica, e quem sabe, a escola não consiga inclusive contribuir para a

mudança do tipo de masculinidade hegemônica, permitindo com que uma masculinidade livre de preconceitos, violência, apatia, se torne o modelo disseminado.

A escola é, portanto, um espaço de importância imensurável na vida de todos que por ela passam. A escola tem o poder de impactar os estudantes, seja através de docentes que tornaram um campo de conhecimento fonte de interesse, de atividades teóricas e práticas que fixaram em sua memória discussões e assuntos, um grupo de pessoas que conheceu e tornaram-se parceiros de dinâmicas ou até mesmo por situações incômodas, discursos que anularam suas experiências e/ou identidades, violências físicas e psicológicas.

Esse espaço deve ser enxergado enquanto democrático, livre, político, experimental, que possibilite o compartilhamento de vivências, a descoberta de habilidades, o enriquecimento intelectual e a formação de uma consciência social crítica. Dessa forma, o que é discursado na escola precisa estar compreendido dentro de uma visão de respeito e valorização das diferenças.

Os discursos produzidos e reproduzidos na sala e fora dela precisam ser contextualizados dentro de seus aspectos históricos, sociais e culturais para que o entendimento daquilo que se fala seja mais completo. Entender o que se discursa e de onde vem esse discurso é importante para a demarcação do debate.

Quando falamos de gênero, sexualidade e em especial aqui, as masculinidades, é imprescindível que esse resgate conceitual e histórico seja feito. A ideia naturalizante de que o gênero sempre foi assim e sempre será, torna o debate raso e impede expressões outras que fogem dos modelos hegemônicos discursados enquanto verdades únicas e absolutas.

Entender de onde vem a determinação de características e atitudes enquanto pertencentes à prática da masculinidade, possibilitam ao docente e estudante perceber onde iniciam de fato suas vontades e posições e onde tais ideais são impostos. Permite ao docente um olhar mais apurado acerca das relações e discursos de gênero que se apresentam na escola, e aos estudantes a oportunidade de remodelar no cotidiano de sua formação cidadã, práticas prejudiciais à sociedade como um todo.

O debate sobre os conceitos de masculinidade na Educação Sexual podem auxiliar nesse resgate e contextualização de temas como a naturalização de comportamentos, a omissão de determinados corpos e vivências masculinas, o que é e como funciona o patriarcado, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da criticidade nos estudantes em relação às práticas da masculinidade e aos discursos que as constituem.

Neste contexto, as discussões dos conceitos de masculinidade permitem que a abordagem da Educação Sexual dentro da escola, possa ultrapassar a visão higienista e

agregue às discussões biológicas outras dimensões que tanto influenciam na vida de alunos e de alunas.

### **3 CONTEXTUALIZANDO ASPECTOS QUE RODEIAM OS DISCURSOS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Ainda que o objeto de estudo aqui sejam os discursos sobre o corpo masculino presentes (ou não) nos livros didáticos de Ciências, de acordo com Cellard (2008) em uma pesquisa documental é imprescindível conhecer a conjuntura socioeconômica-cultural e política na qual o documento (os livros didáticos) foi produzido.

Existem aspectos que permeiam a presença ou ausência desses discursos nos livros que valem a reflexão, pelo fato de influenciarem nesse processo de representações a partir do discurso. O próprio processo de construção e disponibilização dos livros didáticos e a base crítica e conceitual da/do docente que irá utilizá-lo enquanto recurso são aspectos que podem mudar a forma como se aborda o tema do corpo masculino e as discussões de gênero nesses materiais didáticos e conseqüentemente na escola.

Até que o livro chegue às mãos de docentes e estudantes e esses tenham contato com os seus discursos, ele passa por um processo importante que vem sendo desenhado há alguns anos, um processo de construção, adaptação, avaliação, disputa, em um ambiente mercadológico que apresenta critérios e define um molde no qual tais livros devem se adaptar para serem escolhidos, publicados e disponibilizados às escolas. Sobre esse processo, precisamos olhá-lo brevemente como um todo.

#### **3.1 O LIVRO DIDÁTICO E O MERCADO EDITORIAL**

A partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que se destina a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, de forma gratuita às escolas públicas de todo o país. Algum tempo depois o livro didático ganha maior atenção, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) que por sua vez foi uma meta instituída na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia no ano de 1990 (FURTADO; GAGNO, 2009).

Diante desse cenário, se observava uma mudança na forma que se enxergava o livro didático, a ótica se tornava política à medida que a influência de organismos internacionais

como o Banco Mundial crescia sobre a educação nacional, fazendo com que fossem delineados novos padrões básicos de aprendizagem que englobavam aspectos físicos do livro, de qualidade do conteúdo e de adaptabilidade do material às estratégias de ensino da(o) docente (BRASIL, 1993).

Buscando essa elevação na qualidade do material, o MEC passa em 1996 a submeter as coleções de livros didáticos à uma comissão avaliadora composta por membros das universidades públicas. As coleções aprovadas por essa comissão passam a integrar os Guias dos Livros Didáticos que são disponibilizados à escola para que sejam escolhidos pelos docentes, trazendo resenhas dos livros aprovados, além dos princípios e critérios adotados no processo avaliativo (FURTADO; GAGNO, 2009).

No ano de 2017 houve uma ampliação do programa a partir do Decreto nº 9.099 de 18 de julho, quando o PNLD passa a adquirir e distribuir não somente os livros didáticos, mas obras literárias, passando agora a ser conhecido como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), além de possibilitar a inclusão de materiais como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

O caminho percorrido para disponibilizar os materiais didáticos se inicia com a adesão da escola, mediante um termo encaminhado dentro dos prazos preestabelecidos pelo Ministério da Educação. Os editais são, então, disponibilizados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e estabelecem as regras que os livros didáticos devem atender para se inscreverem na seleção, bem como os prazos e regulamento para que as editoras façam sua habilitação e inscrevam as obras que as empresas detêm os direitos autorais.

Após essas fases, as coleções de livros passam pela triagem e avaliação, etapa essa realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que busca constatar se as exigências técnicas e físicas foram atendidas, as coleções que cumprirem tais exigências serão encaminhadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB) que direcionará aos especialistas que construirão as resenhas dos livros que irão compor o Guia dos Livros Didáticos, que é disponibilizado também no site do FNDE. Só então, diretoras(es) e docentes das escolas que aderiram ao programa entram no processo para a escolha das obras via internet, no aplicativo específico para tal ação.

A próxima etapa é de negociação com as editoras, onde o FNDE as informa a quantidade de livros a serem produzidos, fechando então o contrato, indicando as localidades para entrega. A produção dos livros didáticos se inicia e tem o acompanhamento de perto, de



técnicos do FNDE que analisam características físicas e participam do monitoramento da entrega às escolas, por meio de parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT).

É perceptível já nesse processo de seleção e produção do material, uma lógica neoliberal dos órgãos internacionais, como apontam Furtado e Gagno (2009), as editoras percebem esses livros enquanto um bem de consumo que aumenta sua produção e que as fazem lucrar, dessa forma, ocorre um desenvolvimento econômico, porém, essa economia gerada pela Educação fica diretamente ligadas às empresas privadas.

Para Hofling (2000) a natureza da política social democratizante ao se definir uma política pública para o livro didático, acaba por ser comprometida com a presença de setores privados que se veem em um ambiente de competição para integrar os guias e poder garantir o lucro sobre a produção pelos anos que aqueles livros estiverem dentre os sugeridos.

Os livros didáticos precisam estar de acordo com o currículo definido pela BNCC, logo é perceptível o objetivo de atingir um modelo que leve a uma aprendizagem baseada nas competências e habilidades, que por sua vez, possibilite o alcance de quantitativos necessários para uma boa avaliação dessa aprendizagem com base em políticas neoliberais influenciadas por órgãos externos. A BNCC não faz menção às questões de gênero, porém, outros materiais que estão envolvidos nessa modelagem do material didático, como os próprios editais, podem ser analisados.

Quando olhamos para os critérios e observações feitas no Edital Consolidado PNL D 2020 - 20/11/2020 que definiu as regras para as coleções que integram o ciclo atual (2020-2023) serem aceitas, são observados discursos que, pautados no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, colocam as relações de gênero, por exemplo, enquanto discussões necessárias nos materiais ao dizer que na faixa etária dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, vínculos e laços afetivos se ampliam “intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (BRASIL, 2010).

A compreensão do estudante enquanto sujeito em construção também é manifestada no edital quando diz que diferentes identidades e culturas próprias são formadas na escola, e que os estudantes apresentam singularidades sendo sujeitos em desenvolvimento nessa faixa etária, apontando que as práticas escolares devem ser diferenciadas, contemplando as necessidades dos estudantes e seus diferentes modos de inserção social.

O edital cita ainda a desnaturalização de violências de grupos sociais hegemônicos que impõem valores e normas aos demais, e no item “Observância aos princípios éticos

necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” afirma que a obra deve:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos [...] d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. (BRASIL, 2018).

Ao apontar a importância dos debates acima citados, o edital abre espaço para que nas discussões sobre as relações de gênero se aborde o tema do corpo masculino e seus discursos construídos nos diferentes tempos e espaços sociais. As autoras e autores interessados em publicar seus livros didáticos não podem expressar ou subtender nenhum tipo de preconceito e discriminação, e ao promoverem positivamente a imagem da mulher podem, conseqüentemente, discutir a do homem e a razão da necessidade dessa valorização feminina, o que configura uma oportunidade de trazer o tema à tona na sala de aula pela/o docente. Existem, neste caso, brechas que podem ser utilizadas para ampliação da discussão nos livros didáticos.

Esse livro, para Furlani (2008) é um artefato cultural, e constitui pedagogias e o currículo, produzindo assim identidades e culturas. O livro didático, segundo Bittencourt (2004) pode ser investigado enquanto uma mercadoria que está inserida em um cenário de lógica capitalista que é o mercado editorial, servindo de veículo de valores ideológicos e culturais. Ao mesmo tempo em que temos um processo de avaliação, na qual todas as obras passam, temos o governo enquanto responsável pelo manejo das ações desse processo, portanto, o livro didático enquanto difusor de cultura acaba por refletir aquilo que o governo deseja que seja difundido.

Nesse sentido, os livros didáticos, segundo Furlani (2008) podem se configurar enquanto locais de legitimação de desigualdades nas relações de gênero, mas também enquanto locais de resistência. A autora afirma que o currículo escolar tem grande importância na construção das diferenças e das identidades culturais onde o livro didático se faz artefato cultural.

A esse respeito, podemos pensar em como um currículo escolar em sua essência e maioria influenciado por políticas educacionais de cunho neoliberal aliada ao crescimento do conservadorismo no país, fazendo a este campo concessões na escrita de seus documentos

curriculares, pode ter contribuído para suprimir os discursos sobre o corpo masculino que vai além das naturalizações biológicas e das normalizações médicas.

Ainda segundo a autora, o livro didático foi por muito tempo peça central na construção do currículo da Educação e mesmo que hoje dispute espaço com outros recursos, ainda se mantém enquanto o principal. Esse livro, como citado, é cultural e localiza o estudante em um contexto histórico-político específico, por isso, para Furtado e Gagno (2009) a eficiência desse artefato está diretamente ligada à forma como o docente o conduz diante de seu planejamento, o que nos leva a pensar a formação de professores e como as discussões acerca das relações de gênero (e dentro delas a reflexão acerca dos discursos sobre o corpo masculino), podem fortalecer, suprir, tornar o docente apto e seguro de abrir o debate na escola.

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA PENSAR O CORPO MASCULINO

Assim como os aspectos anteriores, a disponibilização dos livros didáticos influenciam no modo como os estudantes podem ter contato com os discursos sobre o corpo masculino, aspectos posteriores também podem influenciar no debate, que é o caso da abordagem docente.

Essa abordagem pode seguir a ideia do discurso naturalizado da Biologia e da Medicina, mas pode também ampliar o olhar dos estudantes para a complexidade do corpo e das relações de gênero. É necessário, no entanto, que este profissional docente esteja preparado para conduzir a discussão de forma ética, responsável, baseada no respeito aos direitos humanos, à diversidade e à cultura.

Uma formação inicial que propicie essa segurança não é frequente e as formações continuadas que promovem o aprofundamento dessa discussão não parecem ser prioridade. Fato é que essas relações de gênero e a construção dos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade estão presentes há muito tempo nos cursos de formação docente e até anterior a esses.

É importante que aqui façamos um exercício de analisar de forma breve o percurso desse perfil docente na educação nacional e suas mudanças. Quem nos auxilia a compreender essa construção é Louro (2014) que ao delinear esse percurso, enfatiza aspectos da identidade, dos discursos e das representações do professor e da professora que possibilitam pensar as relações de gênero.

A escola, desde a sua concepção teve um caráter elitista, a própria *skholé* grega<sup>2</sup> era um espaço onde os bem nascidos podiam refletir sobre aspectos da sociedade na qual viviam, mas que outros homens não tinham acesso, pois estavam fadados ao trabalho braçal. Essa ideia passa por transformações, porém mantendo o caráter elitista, quando as colonizações se intensificam e novos povos e sociedades eram descobertos e considerados “selvagens”, sendo necessária a instrução desses povos para que se tornassem “civilizados”. No Brasil, tivemos os jesuítas que no período da colonização, além de catequizarem os indígenas se ocuparam em formar jovens brancos de setores dominantes.

Com a escola se tornando então um espaço privilegiado de formação, Louro (2014) diz que os indivíduos que dela faziam parte eram de alguma forma distinguidos dos outros, ou seja, os estudantes eram distinguidos daqueles que não tinham acesso a essa escola, dentro dela, os próprios alunos e alunas eram diferenciados entre si, e claro, os professores passaram também a serem alvos do disciplinamento e diferenciação. Trabalham nesse processo instituições como a igreja e a família, reforçando um perfil de cidadão admirável, pautado nos valores de um bom cristão e isso engloba as formas corretas de se comportar enquanto homem e mulher.

Dentro dessa ideia de disciplinamento do sujeito docente que Louro apresenta, os jesuítas são exemplos do perfil exigido no início da idade moderna, pois eram “mestres exemplares”, onde todas as suas atitudes e comportamentos eram regulados e serviam de exemplo para seus aprendizes. Parte fundamental desse perfil era ser homem e religioso. A partir de sua auto regulação, esses mestres contribuíram para que meninos e meninas regulassem seus corpos, seus modos de agir, suas posturas, sua sexualidade, vontades e interesses através de dispositivos de poder<sup>3</sup> (LOURO, 2014).

Com o tempo o magistério vai se modificar, os sujeitos que o frequentam vão se diversificar, porém esse modelo catequético de formação continua. Louro aponta que um fenômeno que contribuiu para essas modificações foi a feminização do magistério, quando a docência, na segunda metade do século XIX deixa de ser proibida às mulheres e passa a ser indicada. Esse foi um processo de mudança complexo, pois ao mesmo tempo em que representou uma chance de independência à mulher, também transformou o perfil docente em função da presença feminina.

---

<sup>2</sup> *Skholé* é uma palavra grega que deu origem ao termo escola em diversas línguas e que se refere ao ócio, ao tempo livre, sem trabalho, onde nega-se a labuta a fim de garantir maior liberdade para si.

<sup>3</sup> Termo utilizado por Michel Foucault para se referir a um conjunto de discursos, mecanismos institucionais, leis, enunciados científicos, etc., que auxiliam na instauração e manutenção do poder sobre o corpo social.

A completude da vida de uma mulher está sempre atrelada ao casamento, filhos, uma casa, todavia, aquelas que por algum motivo não se encontram nessa conformidade, são vistas com maus olhos. Quando as mulheres passam a assumir a sala de aula são julgadas como mulheres “sós”, as que não têm maridos e filhos, mas essa permissão para ocupar tal espaço não seria dada de qualquer forma, essas mulheres que “falharam” com seu papel feminino social, tinham que achar aspectos presentes na vida que deveriam ter tido e atrelá-los à posição que ocupavam. A docência passa, portanto, a ser vista como uma vocação dessas mulheres, onde elas poderiam expressar seu cuidado com as crianças, serem delicadas, pacientes, amorosas, características relacionadas à mulher mãe (LOURO, 2014).

Tais questões apenas contribuía para ambiguidade da situação, pois mulheres passaram a acessar locais semelhantes aos homens, mas as representações da profissão docente se alteraram com a sua presença, as diminuindo a cuidadoras dedicadas. Ao pensar sobre representações, com base em Griselda Pollock (1990), Louro entende que essas não refletem quem os sujeitos são (nesse caso os professores e professoras), mas na verdade os constituem, os produzem, logo, tem efeito na identidade pessoal e profissional desses.

Para Pollock (1990) todos os discursos sociais produzem representações, e as pensando, Louro (2014) afirma que professoras foram vistas,

em diferentes momentos como solteironas ou ‘tias’, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais. (Louro, 2014, p. 100).

E ainda completa que essas representações, embora por vezes conflitantes,

tipificavam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as (LOURO, 2014, p. 107).

Para as mulheres, a escola se torna então essa extensão do lar, as professoras trabalham principalmente na alfabetização das crianças, enquanto, para Cardoso (2007) o que acontece com os homens é que esses acabam por migrar da alfabetização que os mestres exemplares ocupavam e passam para outros espaços, como a área de Educação Física, e para cargos na administração escolar como o de gestor, espaços esses que demandam desempenho

físico, uma característica ligada aos homens e que, no caso da gestão escolar, permitem maior controle acerca da escola.

O que percebemos com essa trajetória do perfil docente é que as discussões de gênero, os discursos sobre o corpo masculino e conseqüentemente o feminino, estão entranhadas na docência, consoante a isto, não é possível pensar a prática professoral sem considerar a influência do gênero.

Um ciclo se forma à medida que tais discursos baseados na ideia dos papéis sociais masculinos e femininos são reproduzidos no currículo de cursos de formação docente, que terá influência na sala de aula e nos estudantes, que crescerão sem o desenvolvimento de um criticismo quanto às relações de gênero, dificultando assim, a possibilidade de mudança do meio que estão inseridos.

Esse currículo dos cursos de formação de professores é generificado, como aponta Paraíso (2010) e ele pode estar aberto a introduzir possibilidades de problematização do corpo masculino e feminino, assim como das relações de gênero como um todo, se tornando um currículo que enxerga a escola, a comunidade e que compreende a influência dessas relações na vida dos estudantes, ou pode ainda não fazer menção a tais questões ou seguir a lógica de outros documentos como a BNCC suprimindo a discussão, minimizando-a. Nesse caso, o “não estar” também é um discurso, não falar, invisibilizar ou dissimular a discussão pode ser entendido enquanto uma escolha.

Quando Louro (2014) questiona se a escola é masculina ou feminina, ela nos dá argumentos que nos fazem pensar que é feminina visto que as agentes da educação em sua maioria são mulheres, principalmente na educação infantil diante da já discutida imagem da professora maternal, mas também nos dá argumentos para acreditar que essas mulheres estão lidando com algo construído majoritariamente por homens, o conhecimento, ou seja, as técnicas, as teorias, os experimentos, a legislação e toda a base educacional, sendo então a escola masculina.

A autora, por último, indica que as representações hoje do professor e da professora são diversas e que podemos encontrar inclusive perfis que contradizem o estereótipo construído dele e dela, e que as docentes podem ainda mudarem suas posturas e se tornarem reivindicadoras de direitos, militantes da sua causa.

A partir de Louro, entendo que a escola é masculina e também feminina, os sujeitos que nela se inserem hoje são mais diversos e podem fazer a diferença na compreensão deste enquanto local plural e político. É importante a autoavaliação da/do docente sobre sua práxis, questionar-se sobre os dispositivos de poder reguladores citados anteriormente, esses ainda

são encontrados hoje em nossas práticas? De alguma forma nos regulamos, e ao nos regularmos contribuimos para que nossos alunos e alunas se enxerguem de forma limitada ou até mesmo não busquem se enxergar? Esses dispositivos afetam nossa prática de forma consciente ou inconsciente? E quando pensamos as atuais licenciaturas, pós-graduações, especializações, é possível que nelas também estejamos em situação semelhante?

A forma como o docente percebe seu papel é importante para que esse possa utilizar seus recursos da melhor maneira, possibilitando ao estudante a reflexão sobre o seu corpo, aquilo que discursam sobre ele, aquilo que se espera, e assim consiga discernir entre o que é construído e aquilo que de fato está dentro do seu ideal de como ser ela/e mesma/o.

São necessários saberes teóricos e práticos ao docente que os conduza a um debate contextualizado com a realidade na qual a escola e seus estudantes estão inseridos, situando-os no contexto maior da construção sociocultural daquilo que se entende enquanto corpo, seja ele masculino, feminino ou um corpo que transcende essa dualidade, e daquilo que se discursa sobre os sujeitos pertencentes ou não a tais corpos.

Os saberes teóricos e práticos precisam desta forma, serem contemplados durante a formação inicial dos docentes e aprofundados em formações continuadas, especializações, entendendo que o mundo está em constante mudança, e que nós não podemos nos limitar somente aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. O conhecimento precisa ser atualizado, as teorias e técnicas precisam ser revisadas e esse é um exercício contínuo na profissão docente.

Se capacitar dentro do que temos disponível, mas também, como pontuou Imbernón (2006), se formar para a incerteza, para a mudança, o autor destaca que essa formação vai além de saberes pedagógicos, ela está vinculada a fatores não formativos que tornam os professores agentes sociais de transformação.

Sobre todo esse preparo, entendemos a importância dos conhecimentos teóricos em Pimenta (2005) quando fala que esses irão se articular com os saberes da prática, visto que,

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p. 26)

Aspectos básicos sobre a construção sociocultural, a influência das áreas médicas, biológicas, psicológicas e psiquiátricas sobre o entendimento do corpo são essenciais ao professor que irá lidar com o tema na escola e que podem fazer parte do currículo de

formação, buscando tornar os docentes aptos a irem além da transmissão do conhecimento técnico sobre a fisiologia e anatomia do corpo.

Pensando sobre a inserção dessas temáticas nas investigações sobre a formação de professores Dal’Igna *et al* (2017, p. 14) fizeram um levantamento dos trabalhos publicados no GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação da produção acadêmica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre o período de 2004 a 2014 e constataram que houve um crescimento no número de pesquisas que envolvem essas dimensões, dando maior alcance a tais reflexões mas que, não devemos entender esse crescimento como uma “garantia de mudanças definitivas dos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola e na universidade com os diferentes sujeitos envolvidos”.

Como podemos ter ideia a partir de tudo o que já foi pontuado neste capítulo, são muitos os aspectos que contribuem para a promoção ou o silenciamento de certas discussões no currículo de formação, na escola e nos materiais didáticos. As investigações são importantes, a denúncia, as propostas, as reflexões são fundamentais, mas outros campos precisam estar dispostos a compreender a importância das dimensões sociais, culturais e históricas na construção do sujeito, para que tenhamos à longo prazo, uma escola que reflita em seus materiais, estudantes e docentes, a visão de mundo plural e dinâmico.

Os currículos de formação, o mercado editorial, os livros didáticos podem ainda permitir certas reproduções de discursos que já não interessam a uma formação íntegra e crítica do sujeito, desta maneira, compreendendo que as mudanças nessas instâncias são lentas e precisam da reivindicação daqueles que estão no meio de toda essa problemática, é necessário incentivar a autonomia docente. O professor e a professora podem utilizarem de brechas nesses documentos, editais, materiais, leis, para propiciar ao aluno a visão ampla necessária sobre seu corpo e expressão.

Recordando a obra *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire (1996, p. 37), o autor diz que “saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros”, nesse texto Freire indica que é fundamental a ânsia por conhecimento por parte do professor, esse deve construir sua autonomia ao buscar formações que o enriqueça nesse processo que também é individual, sem que seja necessária a presença de terceiros para direcioná-lo, assim como afirma Imbernón (2012) quando diz que o docente precisa buscar sempre aprimoramento nas literaturas, e demais métodos e metodologias.

Falamos, portanto, da dimensão da responsabilidade em sua autoformação como ainda destaca Freire:



A responsabilidade, ética, política e profissional do docente lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p. 28).

Diante disso, gostaria, no entanto, de expressar que exigir do docente essa autonomia em relação à formação dentro dos temas de gênero, sexualidade e corpo, atualmente é tarefa complicada. Como mencionado em outros momentos, o contexto que nos inserimos nos últimos anos é de crescimento do conservadorismo em inúmeras instâncias sociais.

Políticos e religiosos formam bancadas para impedir o progresso de projetos que visam a valorização da diversidade na educação, enquanto outros projetos que objetivam o monitoramento do professor, a censura na escola e a fiscalização de materiais são aprovados e ganham repercussão positiva em todo o país. Notícias sobre professores que foram afastados, repreendidos, questionados por tentarem inserir alguma discussão que seja contrária à crença e aos valores de pais, mães e estudantes, são comuns.

Entendemos que o cenário não é animador, mas é necessário coragem, comprometimento e a compreensão da responsabilidade ética e profissional citada por Freire, de que somos agentes transformadores da realidade, que a autonomia deve aparecer na forma como nos armamos de argumentos para combater *fake news*, discursos de ódio, falas naturalistas que visam diminuir ou machucar.

A autonomia docente surge quando, compreendendo que o livro didático não é capaz de englobar outras dimensões que não a biológica, eu enquanto sujeito crítico busco ou até mesmo reivindico outros recursos e/ou formações que me possibilitem levar aos meus estudantes e futuros cidadãos as diferentes formas de como podemos enxergar uma só temática.

São muitos os aspectos que contornam a discussão do corpo masculino na sala de aula, como colocado neste capítulo, são aspectos anteriores e posteriores ao encontro do aluno com o material que podem contribuir para a reprodução de discursos estereotipados, naturalizantes, normativos ou para a compreensão do corpo enquanto construção histórica, social e cultural.

Que também localiza cada aluno em um dado tempo e espaço, que é livre para se expressar da maneira que lhe for mais confortável e que lhe faça ter um bom convívio com os demais corpos e sujeitos da sociedade. Entendemos que o foco da análise são os discursos finais encontrados ou não nos livros, mas contextualizá-los enquanto produto de vários fatores nos pareceu necessário.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Após muitas reflexões sobre alguns dos pontos que compõem a análise proposta nessa investigação é preciso partir para o “como” da pesquisa. É importante ressaltar que o professor pesquisador e a própria Ciência não são neutros, partimos de um local e fazemos escolhas teórico-metodológicas que diante da nossa interpretação e afinidade epistêmica nos parecem ideais para a problematização do tema desejado.

Para discutir os temas desta dissertação, que estão relacionados ao discurso, ao gênero, ao corpo e à sexualidade, preciso me apoiar em teóricos e teorias que me possibilitem discuti-los pelo ponto de vista que os enxergo, como amplos, construídos e produzidos sob relações de poder.

### 4.1 A DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Essa investigação se trata de uma pesquisa de perspectiva qualitativa, visto que aqui trabalhamos com a análise de discursos que são subjetivos, que indicam representações, intenções, ideias e constroem a prática, logo, não seria possível desenvolver tal tarefa utilizando a abordagem quantitativa.

Para Medeiros *et al* (2014, p. 100) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, representações, crenças, valores e atitudes dos atores inseridos em um grupo social”, busca investigar aspectos que envolvem as pessoas, os ambientes e as relações que se estabelecem na sociedade, contribuindo para a compreensão da realidade.

Sobre isso, Minayo (2014) reforça que o pesquisador que trabalha com dados qualitativos não deve se preocupar em

quantificar e em explicar, e sim em compreender: este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade (grifos da autora). (MINAYO, 2014, p. 24).

Para compreender então os discursos sobre o corpo masculino presentes nos livros didáticos de Ciências e que constituem e são constituídos através da prática dessas relações, valores, representações, etc., a pesquisa qualitativa representa a melhor abordagem. Buscando

esses discursos em livros e entendendo esses livros enquanto documentos, esta pesquisa se caracteriza como do tipo documental.

Os documentos são, para Sá-Silva *et al* (2009), fontes ricas de informações que podem ser extraídas e assim auxiliar na compreensão de objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural. Para Cellard (2008) os documentos permitem adicionar a dimensão temporal, favorecendo a observação da maturação dos indivíduos, de grupos, práticas, conceitos, etc.

O próprio conceito de documento e seu uso em pesquisas se ampliaram com o tempo, passando do entendimento de documento enquanto algo escrito utilizado na escola positivista no final do século XIX, até conceitos mais amplos que o reconhecem enquanto qualquer informação registrada em meios impressos, audiovisuais, iconográficos, etc. (SÁ-SILVA *et al*, 2009). São, portanto, objetos que podem ser utilizados para análise: jornais, revistas, programas de TV, filmes, músicas, anúncios, entrevistas, anotações, e também livros, inclusive os didáticos.

Ao se utilizar de um documento para investigar um determinado assunto é importante se atentar para pontos demarcados por Cellard (2008) que darão o rigor necessário à pesquisa. Para o autor deve-se observar o contexto histórico e sociopolítico onde o documento foi produzido e aqui já fizemos uma discussão que envolve os aspectos que rodeiam a construção dos livros didáticos que podem de certa forma influenciar nos discursos que buscamos analisar.

A identidade do(a) autor(a), seus motivos e interesses podem também falar sobre o documento analisado. A autenticidade e a natureza dos textos são ainda pontos destacados por Cellard, além dos conceitos-chave e a lógica interna do texto que podem conter características próprias, regionais. Seguindo tais pontos, passamos a conhecer melhor o documento que estamos utilizando e a pesquisa se torna mais rica.

Após as fases da pesquisa documental os discursos encontrados foram analisados e problematizados a partir dos Estudos Culturais em Educação (EC). Esse campo surge da ideia de questionamento da hierarquização de culturas, questionando o conceito elitista de cultura e subcultura.

A partir de estudos de Richard Hoggart (1957), Raymond Williams (1958), E. P. Thompson (1963), e Stuart Hall (1971) o campo dos EC se funda tendo como principal eixo de investigação as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, observando como lutavam os grupos “minoritários” para fazer presente a sua cultura, formando assim, sua

identidade. Compreendendo então que nas culturas populares não há somente submissão, mas também resistência (SILVA, 2020).

Para tanto, foi preciso à ampliação do conceito de cultura dentro dos EC, englobando dois pontos fundamentais na compreensão do mesmo:

Primeiro: a cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea mas ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. Segundo: a cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de interações ativas, expressos mais notavelmente através do discurso e da representação, que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado (AGGER, 1992, apud ESCOSTEGUY, p. 4).

Dessa forma, os EC buscam transformar o seu saber em uma ferramenta para a mudança política objetivando a intervenção na sociedade. Os EC são parciais perante o seu objeto de estudo, têm a intenção de, a partir da reflexão promovida, levar o sujeito a uma crítica que transcende o meio acadêmico e alcança os grupos excluídos socialmente (SILVA, 2020).

O campo que a princípio partia da análise de construção das identidades nesses grupos subalternos somente através da cultura de classe, se encontra nos anos 1970 com o feminismo e começa a integrar nas suas investigações as questões de gênero, raça, etnia, dessa forma se expandem seus objetos de estudo e hoje encontramos diversas pesquisas que fazem uso dos EC e sua ideia de questionamento de verdades absolutas e normas socialmente construídas, para investigar temáticas relacionadas às relações de gênero e sexualidade, por exemplo. (SILVA, 2020).

Essa investigação se caracteriza também como pós-estruturalista, visto que trabalhamos com a desconstrução das universalizações e a compreensão que as estruturas não apresentam significações definitivas, mas estruturações e reestruturações discursivas, ao buscar enxergar as relações de poder envoltas nos discursos sobre o corpo masculino nesses livros, posto que essas relações de poder estão envoltas em qualquer prática de significação, inclusive o poder de designar incluídos e excluídos (SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2018).

Esses discursos por sua vez serão analisados por uma perspectiva foucaultiana da Análise do Discurso (AD). Em Veiga-Neto (2007) compreendemos que essa perspectiva parte também da compreensão da linguagem como algo além do meio, que liga o pensamento ao que foi pensado.

Foucault percebe a linguagem como constitutiva do que se pensa, ela exprime mais o desejo sobre a coisa pensada do que a associação, a memória, portanto, o que se diz está diretamente ligado ao ato de dizer, o discurso constitui aquilo que discursa, e nós somos

constituídos por discursos que estão estabelecidos em nossa sociedade, somos então derivados dessa prática discursiva, vamos sendo produzidos e moldados dentro das normas, regras, normalidades e diferenças criadas a partir do discurso.

Veiga-Neto (2007) afirma que a partir de Foucault compreendemos como a escola funciona enquanto articuladora de poderes e saberes, e que dessa forma a partir de sua obra, podemos refletir sobre as práticas do presente e como podemos mudar as que necessitam de mudança, porém, não iremos encontrar soluções ou fórmulas no autor, mas sim estímulos para a reflexão.

O pensamento foucaultiano não tem caráter messiânico, logo, não podemos nos ater a conceitos fixos, é preciso perguntar e examinar como funcionam as coisas para ensaiarmos alternativas. Nessa investigação, perguntamos e examinamos como os discursos sobre o corpo masculino estão nos livros didáticos e, a partir disso, ensaiamos no *e-book* (produto desta pesquisa), alternativas para a discussão desse tema na escola.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Partindo para a entrada no campo de investigação, fizemos um levantamento online por meio do site “<https://novo.qedu.org.br/>” das escolas públicas de Ensino Fundamental do bairro Cidade Operária que fica no entorno da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sendo então local onde muitos projetos da universidade são desenvolvidos, possuindo uma escola de aplicação que fica dentro do campus (a escola Paulo VI), além de ser um importante bairro, visto ser um dos maiores da cidade, situando-se geograficamente e socioeconomicamente à periferia.


O bairro é em boa parte autossuficiente e apresenta uma grande população, logo possui uma grande quantidade de escolas públicas e privadas, além disso, existe uma conexão pessoal por ser o bairro em que resido e que desenvolvi os estágios supervisionados de docência durante a graduação.

Foram catalogadas sete escolas, com nome, endereço, média de alunos matriculados e telefones para contato. A incursão a essas instituições se deu início e em algumas das escolas visitadas encontrei resistência para que me disponibilizassem as coleções, mesmo apresentando um documento da universidade assinado pelo professor orientador do projeto e deixando claro que somente os materiais seriam analisados e não a escola e/ou os profissionais.

Em três escolas que disponibilizaram os materiais, alcancei o quantitativo de coleções de livros desejado, a saber: cinco coleções, totalizando vinte livros didáticos (Quadro 1):

Quadro 1 - Coleções de livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) adquiridas para a pesquisa

LIVROS	COLEÇÃO	AUTORAS(ES)
	<p>Coleção Teláris – Componente Escolar: Ciências</p>	<p>Fernando GEWANDSZNAJDER e Helena PACCA</p>
	<p>Coleção Inspire Ciências</p>	<p>Roberta BUENO e Thiago MACEDO</p>
	<p>Coleção Inovar Ciências da Natureza</p>	<p>Sônia LOPES, Jorge AUDINO</p>
	<p>Coleção Ciências - Vida &amp; Universo</p>	<p>Leandro GODOY</p>

	<p>Coleção Geração Alpha Ciências</p>	<p>Ana Luiza Petillo NERY, André CATANI e João Batista AGUILAR; Gustavo Isaac KILLNER.</p>
---	---	--

Fonte: Autoria própria, (2023).

Todos os vinte livros didáticos atendiam aos critérios para compor a pesquisa, todos apresentam o selo do PNLD 2020-2023, compõem o Guia Digital disponibilizado no site do PNLD e estavam disponíveis nas escolas, sendo utilizados pelos docentes e estudantes em sala de aula e/ou nas bibliotecas.

#### 4.2.1 Procedimentos de pesquisa documental

Com todos os livros em mãos, parti para o próximo passo metodológico que foi a organização do material fazendo uso da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 50) onde o/a pesquisador/a “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Segundo a autora, essa fase de análise de dados se divide em três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e a interpretação dos dados.

A primeira etapa tem por objetivo central a “organização propriamente dita” (BARDIN, 2011, p. 125), onde empreendi leituras flutuantes e em profundidade, sendo a primeira uma leitura que tem como intuito se familiarizar com o documento analisado, nesse caso os livros didáticos, e a segunda, uma leitura minuciosa que busca de fato identificar o que se procura, nesse caso, os discursos sobre o corpo masculino presentes (ou não) nesses livros.

Ainda nessa etapa, foi possível organizar o material para a próxima fase, identificando quais itens o livro possuía e que poderiam ser analisados como: textos, imagens, ilustrações, atividades, quadros, boxes, glossários, etc. A partir disso, todos os discursos sobre o corpo masculino, encontrados durante as leituras foram então marcados nos livros e posteriormente transcritos digitalmente, compondo o *corpus*, indicado por Bardin (2011) como parte da

primeira fase da técnica de análise do conteúdo, cumprindo assim os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, pela autora solicitados.

Tendo então construído o *corpus*, passamos para a segunda etapa da análise do conteúdo: a exploração do material e o tratamento dos resultados. Nessa fase a autora orienta a codificação e categorização dos dados. Neste sentido, foram criadas categorias e subcategorias (Quadro 2) com base nos discursos encontrados nos livros que auxiliaram na organização, análise e problematização do tema.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias criadas para análise dos discursos sobre o Corpo Masculino

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Corpo Masculino Biológico	CM Anatômico CM Saúde
Corpo Masculino Sociocultural	CM Histórico CM Social CM Étnico/Racial CM Sexual/Generificado

Fonte: autoria própria (2023)

Além disso, com a intenção de facilitar a identificação dos trechos e imagens extraídas dos livros didáticos, entendendo que o volume de dados é grande, construímos uma espécie de código que identifica o livro, a coleção e a página que cada discurso foi encontrado. A seguir, destacamos um exemplo: L2Col1/p.20, onde tal código indica que o trecho foi retirado do Livro 2 (7º anoº) da Coleção 1 (Coleção Teláris – Componente Escolar: Ciências) e se encontra na página 20.

Após explorar o material e categorizá-lo, iniciei a terceira etapa: tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Tendo, portanto, utilizado a técnica da análise do conteúdo para a organização do meu *corpus*, parti para a análise do discurso a partir da perspectiva foucaultiana, onde busquei compreender o que foi produzido e o dito e não dito nos discursos sobre o corpo masculino nos livros didáticos de Ciências.

Esses discursos foram problematizados com base nos Estudos Culturais em Educação, pois buscamos compreender o corpo masculino para além das verdades absolutas e naturalizantes e entendemos que as estruturas não apresentam significações definitivas, mas estruturas e reestruturas discursivas, como nos orienta a crítica pós-estruturalista. Essa problematização dos dados fundamenta a construção da proposta pedagógica em formato de *e-book*, enquanto produto desta pesquisa.



## **5 ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE O CORPO MASCULINO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS**

Através dos capítulos anteriores busquei trilhar um caminho que ilustrasse a complexidade que é falar do corpo masculino no contexto educacional, mais especificamente nos livros didáticos. Pontuei aspectos que são importantes para a compreensão do tema e que justificam sua análise, tentando neste recorte aprofundar e ampliar a problematização desses discursos.

Nos tópicos que se seguem exemplifico alguns trechos pertencentes a cada uma das subcategorias criadas que nos auxiliam a discutir a problemática do corpo masculino no ambiente escolar, a partir daquilo que os próprios discursos dos livros expõem. Essas subcategorias permitem destrinchar os discursos e analisar o tema sob diversas óticas.

Vale ressaltar ainda antes de adentrarmos as discussões de cada subcategoria, que as categorias principais Corpo Masculino Biológico e Corpo Masculino Sociocultural foram criadas com base nos próprios discursos encontrados e que compreendemos em autoras/es como Butler e Foucault que não dá para separá-los, que o biológico é intrínseco ao sociocultural.

Compreendemos que não somente os discursos sobre o corpo masculino por uma perspectiva sociocultural são construídos historicamente, mas também os discursos biológicos, que não somente o gênero, mas também o sexo é construção social, cultural. Aqui destrinchamos os discursos para discutir o corpo masculino sob diversas óticas, mas o entendemos como complexo.

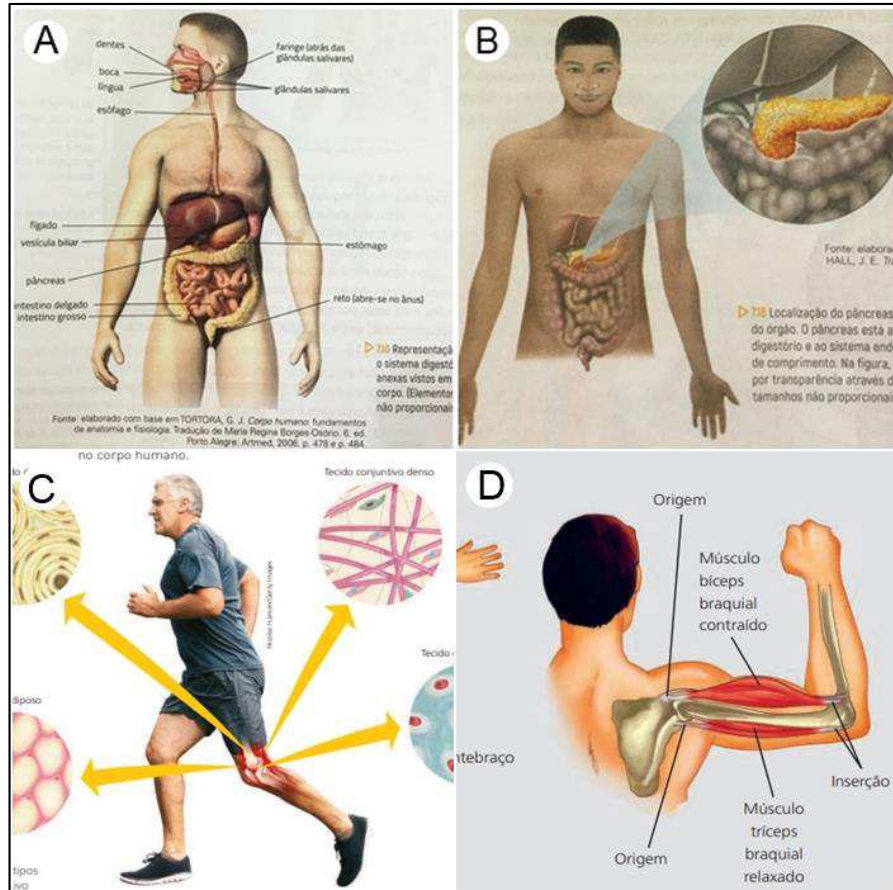
### **5.1 CORPO MASCULINO ANATÔMICO**

Os discursos pertencentes a essa subcategoria trazem o corpo masculino discursado a partir da visão biológica, naturalista, tratando dos órgãos, sistemas, sentidos, processos físicos e químicos, hormônios, crescimento, desenvolvimento muscular, capacidade reprodutiva, sistema reprodutor, produção de gametas e fecundação, e tudo relacionado à anatomia e fisiologia do corpo masculino.

Nesses discursos percebemos a visão do corpo orgânico, processual, que cumpre etapas no seu desenvolvimento, de forma maquinária e que apresenta taxas, padrões, níveis, que o enquadram em noções de normalidade e anormalidade para áreas das Ciências Naturais como a Biologia e a Medicina.

Na figura 1 e nos trechos a seguir, observamos exemplos desses discursos encontrados nos livros didáticos analisados:

Figura 1 - Discursos sobre o Corpo Masculino Anatômico, encontrados nos livros didáticos de Ciências



Fonte: Figura A - (L1Col1/p.121); Figura B - (L1Col1/p.128); Figura C - (L1Col3/p.48); Figura D - (L1Col3/p.114).

### TRECHO 1

“Os meninos: Nos meninos, alguns hormônios liberados pela hipófise estimulam os testículos a produzir espermatozoides e um hormônio: a testosterona. A testosterona induz o crescimento dos órgãos genitais (testículos e pênis) e o desenvolvimento da musculatura corporal, em geral aumentando a força física e tornando os ombros mais largos. Aparecem pelos no rosto, nas axilas, no peito e ao redor do pênis, na região chamada púbis (são os pelos pubianos). Os pelos dos braços e das pernas ficam mais longos e grossos. A voz vai se tornando mais grave [...]” (L3Col1/p.59).

### TRECHO 2

“Ao nascer, o sexo permite distinguir meninos e meninas. Os hormônios sexuais influenciam a formação da genitália durante o desenvolvimento do bebê no útero materno. Externamente, o corpo de meninos apresenta pênis e o das meninas, vulva. As características sexuais que os indivíduos apresentam desde o nascimento são chamadas de **características sexuais primárias** [...]” (L3Col2/p.84).

Nos discursos percebemos o corpo masculino biológico que se dá através da posse de órgãos que formam o sistema sexual e reprodutor, o corpo masculino é definido e

diferenciado a partir da presença do pênis, e a posse desse órgão dá função de perpetuar a espécie (BOTTON, 2007).

Tais discursos com teor essencialista partem da ideia do sexo como natural correlacionado às práticas sociais. Essa linha de correlação entre sexo, gênero, sexualidade, e práticas estruturadas socialmente é apontada por Butler (2021) como criada para que tenhamos práticas inteligíveis à sociedade. A autora acredita, no entanto, que o sexo é também construído, sendo discursado de modo que o entendamos enquanto dado naturalmente.

É importante compreender que tais noções de divisão sexual baseadas no sexo biológico são recentes, que somente no século XVIII e XIX com uma batalha entre homens e mulheres por poder no meio público que o corpo e o campo biológico se tornam centrais, a necessidade de distinção fortalece a binariedade do gênero, e nesse sentido a medicina tem uma forte influência e poder nos discursos sobre tais corpos (NICHOLSON, 2000).

O que nos remete ao discutido também por Butler, quando diz que para que haja a naturalização da noção binária do sexo e do gênero é necessária à reafirmação contínua das diferenciações entre um e outro, que as características masculinas e femininas precisam ser bem definidas, opostas e a todo o momento reiteradas.

Anterior a isso, o único sexo reconhecido era o masculino e a mulher era enxergada como uma representante inferior que não chegaria à perfeição do corpo do homem (COSTA, 1995, apud CAETANO; JUNIOR, 2018). A chamada anatomia política exemplifica a hierarquização dos corpos masculino e feminino sendo legitimadas pela medicina em um processo de justificar na biologia, psiquiatria, anatomia, questões morais, onde as estruturas antes comuns como o esqueleto e o sistema nervoso são então utilizadas para apontar uma superioridade masculina (ROHDEN, 2001).

Essa suposta superioridade é baseada na ideia da diferença. Podemos pensar aqui a discussão realizada por Silva (2014) acerca da produção da identidade e da diferença, onde há a definição de uma identidade que é vista como única, verdadeira e inteligível e a partir dessa, as demais formas de expressão serão compreendidas como formas destoantes, anormalidades, essas então serão vistas como a diferença. O corpo masculino era visto como o normal e o feminino se diferenciava a partir dele.

Essa produção da identidade e da diferença está ligada e é feita com base em relações de poder, logo, existem em determinados contextos históricos e sociais instituições que detêm o poder e, por conseguinte, podem dizer o que é o normal e o anormal. À medida que um corpo é definido como o padrão normal e descrito com todas as características positivas, aos demais só sobra à marginalização e características negativas.

Para Foucault (2001), o conceito de anormais vai surgindo no século XVIII onde se cria um conjunto de saberes e um poder de normalização que dá origem dentre outras coisas à psiquiatrização e a psicologização da infância e a concepção da família nuclear. Essa norma permite a comparação dos sujeitos e a compreensão daqueles que desviam do que se escolheu enquanto normal, como um indesejado, como oposto ao natural.

Foucault fala do poder disciplinar que atua sobre o indivíduo, sobre o seu corpo e ressalta a escola como uma instituição de sequestro, ou seja, um ambiente que toma o sujeito do seu meio por um determinado período para discipliná-lo. Na escola temos o disciplinamento dos corpos de forma visível e não somente dos corpos, mas dos saberes, logo, somos disciplinados sobre como devemos estar no mundo e como devemos concebê-lo, essa disciplina é então vista como algo natural, esperado, por mais que nem todos estejamos dentro dessa matriz disciplinadora, compreendemos como deveríamos estar (VEIGA-NETO, 2007).

O poder disciplinar atua sobre o indivíduo, porém, Foucault (1999) destaca ainda o biopoder, um poder que atua sobre a espécie, sobre o conjunto todo de sujeitos, que se utiliza dos métodos disciplinares, mas agora para o controle da população, a partir da Medicina Sanitária, da Demografia, da Estatística, são controlados os nascimentos, mortes e migrações.

Nesse processo, a sexualidade se torna uma parte importante a ser pensada e controlada, visto que ela se encontra no cruzamento do poder disciplinar que atua no corpo e do biopoder que atua na população (VEIGA-NETO, 2007). Os discursos sobre a sexualidade, sobre o gênero tornam-se então mais importantes que nunca dentro da perspectiva desses poderes.

Com a estabilização da noção do sexo binário e, portanto, dos indivíduos como ou machos ou fêmeas naturais que terão comportamentos modelados e justificados com base no seu órgão genital, as ciências precisam dar conta daqueles corpos que se esvaem dessas definições a partir do viés patologizante que fortalece a norma.

Aqui podemos pensar os corpos intersexo e transexuais, que se não uma ou duas exceções, não foram encontrados nos livros didáticos de Ciências analisados. Esses corpos enfraquecem o discurso médico e biológico naturalizante sobre a sexualidade e o gênero, logo, quando surge a endocrinologia, os corpos intersexo são categorizados, compreendidos com base no diagnóstico (SILVA; SILVA, 2021).

Como definido anteriormente, o corpo intersexo apresenta uma anatomia e/ou fisiologia que não permite classificá-lo como masculino ou feminino, ele destoa do que culturalmente e de forma binária se constituiu como parâmetro para nossa sociedade - visto que em outras podemos observar outras leituras de divisão sexual e de gênero - o próprio

termo Intersexo, segundo Pino (2007) foi incorporado do meio médico pelos ativismos e se designa aos

[...] corpos que deslizam nas representações do que se considera verdadeiramente humano, situando-se nos interstícios entre o que é normal e o que é patológico. Esta ‘não-humanidade’ ou ‘anormalidade’ justificará as intervenções médicas com o intuito de adequá-lo ao ideal do dismorfismo sexual. (Pino, 2007, p. 153, apud SILVA; SILVA, 2021).

O corpo da pessoa transexual pode perpassar a dimensão anatômica e fisiológica e assim como o intersexo, precisa partir do diagnóstico para que o processo de hormonização e/ou intervenções cirúrgicas, quando desejado, se inicie. Falando de homens trans, aqui os entendemos em Almeida (2012) como também aqueles que se utilizam de outros artifícios como roupas, calçados, faixas torácicas que diminuem o volume aparente dos seios e que buscam reconhecimento jurídico do sexo e do nome.

Compreendemos que a transexualidade não é definida pela anatomia e/ou fisiologia do corpo e sim que constitui a identidade de gênero de cada pessoa, mas ao se discutir o processo de transição perpassamos por assuntos como o tratamento hormonal que faz parte da fisiologia do corpo e que é importante que meninos e meninas que comecem a se compreender enquanto homens ou mulheres trans conheçam sobre, e essa discussão deve acontecer não por um viés patológico, mas partindo da compreensão de que os corpos são múltiplos, bem como suas identidades.

Quando pessoas intersexo nascem, a orientação aos responsáveis será quase sempre a de uma busca pelo “sexo verdadeiro”, através de tratamentos hormonais e cirurgias corretivas, pois sua ambiguidade simplesmente não é inteligível em nossa sociedade, mesmo que tal dualidade não lhe exponha a riscos de saúde.

À vista disso, pessoas intersexo e transexuais são em sua maioria designadas à esfera patologizadora, categorizando seus corpos como destoantes de uma norma e a depender dos livros que tiverem contato, existem altas chances de não se enxergarem nos materiais didáticos, de não serem representados nos livros de Ciências seus corpos como integrantes da sociedade, e nem mesmo como diferentes, destoantes, uma vez que os homens trans e as pessoas intersexo simplesmente não existem para a maior parte dos livros analisados.

A disciplina de Biologia, como apontado por Silva e Silva (2021, p. 335), e aqui acrescentamos a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, pode ser compreendida como um “território de produção de verdades sobre o sexo” podendo reiterar a norma ou transgredi-

la. Porém, pelo que observamos, a cisgeneridade e a heterossexualidade compulsória continuam fortes.

Anteriormente, quando Veiga Neto (2007, p. 75) discute a norma em Foucault ele diz que essa permite a comparação entre os indivíduos, pois “ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto de indivíduos”, dessa forma, aqueles que são convencionalmente entendidos como excessivos e diferentes dos demais ganham destaque, são comparados, deste modo, temos uma divisão entre os normais e anormais.

Os corpos que desviam do convencional homem e mulher são considerados anormais, por consequência são deslegitimados, silenciados e ajustados. De forma sutil temos corpos sendo docilizados, a partir do poder da disciplina que atua no indivíduo e mecanismos reguladores que atuam na população por meio do biopoder.

Nesse processo de controle e produção de identidades, inclusive do masculino, a reprodução tem papel central também. Nos livros analisados, observamos trechos que dão ênfase à capacidade reprodutiva do corpo, onde é destacado todo o sistema reprodutor bem como o processo de maturação dos órgãos desse sistema, da produção de gametas e da fecundação (Figura 2). Assunto esse fundamental nas aulas de Ciências, mas que podem e devem ser enxergados por uma perspectiva menos restringida da expressão do corpo e gênero.

Essa perspectiva reprodutiva do corpo é o fio condutor da discussão sobre educação sexual na escola, o que nos permite compreender como a perspectiva essencialista do corpo masculino baseado no órgão genital reprodutor, é a mais discursada nos livros didáticos. Como Altmann (2005, p. 94) aponta “A educação sexual na escola é, antes de tudo, uma educação sobre reprodução e o corpo que fundamenta esse ensino é um corpo orgânico e funcional, conhecido primordialmente a partir de seu interior”.

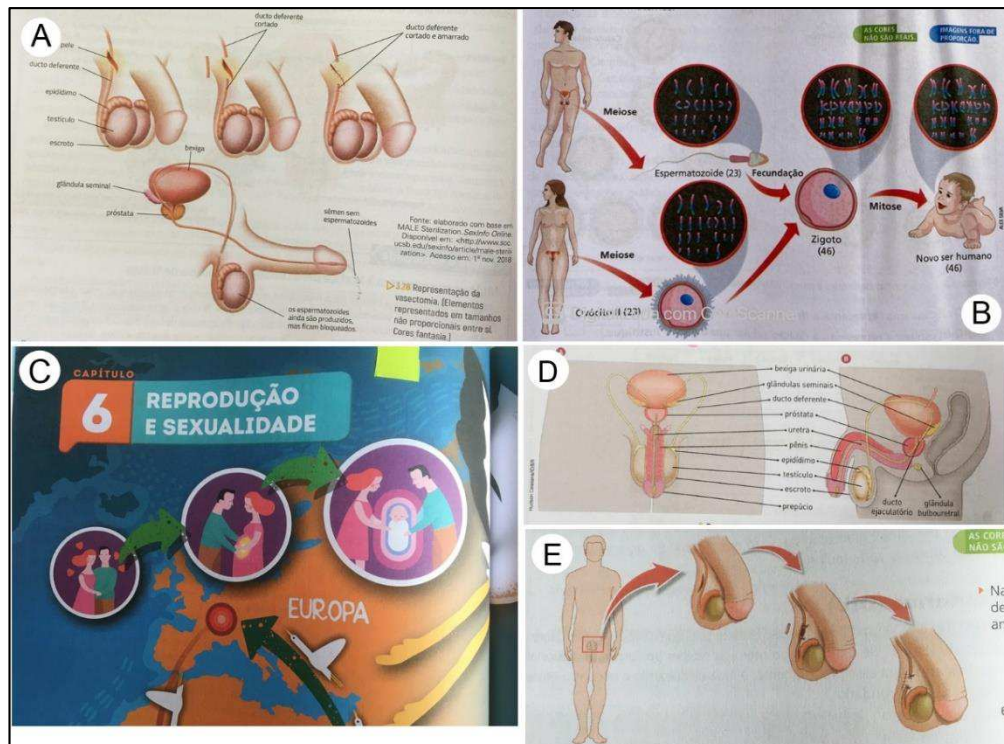
A autora fala ainda que o corpo masculino é conhecido na escola de uma forma diferente do feminino, visto que para esse último os ciclos internos são essenciais para a reprodução, enquanto para o homem a compreensão externa do seu corpo, portanto, da sua genitália, acaba ganhando maior foco ao abordar o cuidado e a utilização de camisinha.

Investigações como a de Emily Martin (1996) denunciam inclusive, como os próprios discursos sobre os gametas em textos científicos caíam em estereótipos e valorizavam, por exemplo, a jornada heroica do espermatozoide, a sua grandiosa produção no corpo masculino, bem como seu dinamismo e agilidade. Ao mesmo tempo, retratavam o óvulo como passivo, à espera de ser salvo (visto que se não fecundado irá “morrer”) e a própria produção de gametas femininos é pequena, limitada, e se degenera à medida que o tempo passa. Sem mencionar as

descrições da menstruação como o fracasso, a morte, a ruína do forro uterino que não obteve sucesso no seu propósito: gerar uma vida.

Em seus estudos, a autora evidencia como a Ciência cria um conto de fadas, um romance com base em papéis e estereótipos de gênero. Essa perspectiva discursiva não muda muito nos livros analisados, como podemos observar na figura e trechos seguintes:

Figura 2 - Discursos sobre o corpo masculino focalizando ao caráter reprodutivo, encontrados nos livros didáticos de Ciências



Fonte: Figura A – (L3Col1/p.86); Figura B - (L4Col2/p.25); Figura C - (L3Col4/p.162); Figura D - (L3Col5/p.184); Figura E - (L3Col4/p.178).

### TRECHO 3

“Determinação do sexo: Em muitas espécies, o sexo biológico é determinado por um par de cromossomos chamados cromossomos sexuais. Genes situados nesses cromossomos determinam se o embrião vai desenvolver determinados órgãos sexuais, como testículos ou ovários. Os testículos e os ovários, por sua vez, produzem hormônios masculinos e femininos, respectivamente, que influenciam diversas características sexuais, como vimos no 8º ano para a espécie humana. No caso da espécie humana, existem 22 pares de cromossomos comuns ao homem e à mulher (são chamados autossomos) e mais um par de cromossomos sexuais. As mulheres apresentam dois cromossomos sexuais iguais, chamados de cromossomos X. Já os homens apresentam um cromossomo sexual X e um cromossomo sexual Y, este bem menor que o cromossomo X. Veja a figura 2.7. Nos gametas há metade de um conjunto de cromossomos. Todos os ovócitos que as mulheres liberam na ovulação a partir da puberdade contêm um cromossomo X. Já cerca de metade dos espermatozoides produzidos pelos homens terá um cromossomo X, enquanto a outra parte terá um cromossomo Y. Veja na figura 2.8. Na fecundação, o ovócito (X) tem 50% de chance de ser fecundado por um espermatozoide (X), dando origem a um zigoto (XX), que será do sexo feminino. O ovócito (X) tem 50% de chance de ser fecundado por um espermatozoide (Y), formando um zigoto (XY) que será do sexo masculino.” (L4Col1/p.35).

### TRECHO 4

“Puberdade masculina. A puberdade nos meninos começa quando os testículos, sob estímulo de um hormônio produzido pela hipófise, passam a produzir o hormônio testosterona, que leva ao desenvolvimento de características sexuais primárias e secundárias: desenvolvimento dos órgãos genitais; aumento de estatura; o tom de voz se torna mais grave; podem crescer pelos no rosto (barba e bigode) e no peito; aumento de massa muscular e alargamento dos ombros; crescem pelos nas axilas e na região púbica; há o crescimento dos testículos e do pênis.” (L3Col5/p.181).

Novamente não são citados os casos de homens intersexuais ou homens trans. As variações das combinações de cromossomos recebidos do pai e da mãe e que influenciam em características biológicas nas pessoas intersexuais, por exemplo, não são consideradas. Não são discutidas as possibilidades de reprodução e muito menos as dificuldades encontradas pelos homens trans no momento da busca pelo acompanhamento da gestação nas redes hospitalares públicas. O assunto a esses corpos continuam omitidos e distantes da escola.

Foram encontrados trechos que questionam o preparo necessário para o início da vida sexual. É falado sobre o momento da puberdade e maturação dos órgãos sexuais, mas também promovida a discussão sobre qual o momento ideal para esse início, entendendo que muito além do corpo estar ou não apto, é necessário o preparo psicológico e as noções das responsabilidades que se carrega ao iniciar a vida sexual, não só com o seu corpo, mas com o do outro. Os meninos são cobrados e incentivados ao início precoce da vida sexual, muitas vezes pelos próprios pais, diferentemente das meninas que são inibidas e desencorajadas.

#### TRECHO 5

“Como vimos no capítulo anterior, na puberdade o corpo passa por transformações após as quais, biologicamente, está tudo pronto para o início da vida reprodutiva: a mulher já ovula e o homem pode ejetar. Mas isso significa que jovens biologicamente aptos a se reproduzir estão prontos para o início da vida sexual?” (L3Col1/p.69).

#### TRECHO 6

“É a partir da puberdade que o corpo se torna apto a realização de mais uma função: a reprodução. Cresce, assim, a responsabilidade pelos atos praticados, pois ter filhos deve ser uma decisão planejada. Conhecer o próprio corpo e como ele funciona ajuda a entender melhor como somos e a tomar decisões mais conscientes.” (L2Col3/p.67).

#### TRECHO 7

“5. Leia o texto abaixo e responda às questões. Gravidez na adolescência aumenta no Brasil [...] A gravidez precoce é uma das ocorrências mais preocupantes relacionadas à sexualidade da adolescência, com sérias consequências para a vida dos adolescentes envolvidos, de seus filhos que nascerão e de suas famílias. A maioria dessas adolescentes não tem condições financeiras nem emocionais para assumir a maternidade. [...] E o pai da criança? [...] Infelizmente, os rapazes, principalmente aqueles que apenas ‘ficam’, dificilmente vão sentir como sendo sua também a responsabilidade sobre a gravidez. As compilações psicossociais relacionadas à gravidez na adolescência são, em geral, mais importantes que as complicações físicas. [...]” (L3Col5/p.216).

É, portanto, válida a promoção dessa discussão para conscientizar os meninos que cada indivíduo apresenta um tempo diferente no qual se sente confortável para a primeira



relação sexual e que não é motivo de vergonha a espera para que essa seja feita com maior preparo, tranquilidade e responsabilidade.

É válida também a discussão sobre a reponsabilidade desses meninos quanto a gravidez, como pontuado no discurso da coleção 5, exemplificado acima. A mulher teve desde sempre a sua função social associada à gravidez, sendo tal conclusão legitimada por discursos misóginos<sup>4</sup> que limitam a mulher à sua biologia, sendo assim, além das discussões sobre a reprodução serem mais voltadas ao corpo feminino, temos uma estrutura social que prepara meninas para serem futuras mães, o que não ocorre com os meninos que acabam por não enxergarem suas responsabilidades na gravidez e no cuidado de uma criança. É preciso chamá-los a discutir (FERNANDES, 2009).

A concepção da masculinidade se dá, para Connell (1995) dentro dos processos da prática social do gênero, a autora entende que os corpos serão definidos de acordo com sua posição na estrutura reprodutiva e que isso também se faz na esfera prática. Pensando o gênero e na masculinidade na vida cotidiana contemporânea, percebemos a partir da autora que estes se dão dentro de um cenário reprodutivo que inclui o parto, o cuidado com o bebê, as diferenças corporais, bem como as semelhanças, logo, esse é um cenário histórico que envolve o corpo. Podemos enxergar o processo reprodutivo como histórico e influenciado pela cultura também, constituindo discursos sobre o homem e seu papel.

A seguir, exemplificamos um discurso encontrado no livro do oitavo ano da coleção 5, que traz uma perspectiva histórica e social ao contextualizar tal evento crucial no conteúdo de reprodução que é o parto. O discurso problematiza essa visão maternal ligada às mulheres, bem como faz um contraponto ao debater a invasão dos homens e “elitização” do processo do parto a partir dessa maior presença masculina na obstetria:

#### TRECHO 8

“O cuidado ao parto na história. [...] No passado, o parto era acompanhado por mulheres em ambiente domiciliar, por parteiras ou comadres, que eram pessoas de confiança da gestante ou de experiência reconhecida na comunidade, que tinham algum saber acerca dos mecanismos de reprodução. A participação masculina até o século XII era muito pequena, contrária aos padrões culturais dominantes na época, levando a um atraso no desenvolvimento de uma atividade médica ligada à mulher. A assistência à parturiente era considerada assunto de mulheres, em que as parteiras criavam um clima emocional favorável, com suas crenças, talismãs, orações e receitas mágicas para aliviar a dor das contrações, e os homens apenas realizavam assistência a partos de animais [...] Apesar da aproximação médica ao parto no início do século XVI, foi durante os séculos XVIII e XIX que essa prática se desenvolveu, se organizou, e se legitimou, em meio aos discursos de exaltação da maternidade. A criação do fórceps, pelo cirurgião inglês Peter Chamberlain, e o desenvolvimento da técnica, leva a um declínio na profissão das parteiras, permitindo a expressão concreta da intervenção masculina nos cuidados ao pé do leito [...]. Mas do que qualquer outro instrumento, o fórceps simbolizou a arte da obstetria médica, influenciando

---

<sup>4</sup> O termo misoginia se refere ao ódio contra mulheres que pode se manifestar a partir de discursos de ódio, violência física e/ou psicológica, exclusão social, etc.

sua aceitação como disciplina técnica e científica consolidando definitivamente o conceito de que o parto é um evento perigoso. [...] O avanço do capitalismo industrial acabou por culminar com o monopólio dos médicos no exercício da obstetrícia. Entretanto, foi necessário todo o século XIX para que fossem desenvolvidas novas técnicas de cirurgia, anestesia e para o uso da assepsia durante o trabalho de parto, e a institucionalização do parto foi fundamental para o desenvolvimento de tais técnicas. Com o aprimoramento do saber médico, o índice de mortalidade materna começou a diminuir, o que contribuiu para a aceitação da hospitalização perante a sociedade. Ter seus filhos em hospitais passou a parecer mais seguro para as mulheres [...] Hoje, que nos encontramos na época do desenvolvimento da engenharia genética, fertilização in vitro e da medicina fetal, vivemos um grande dilema, no qual o uso indiscriminado da tecnologia transformou o parto num acontecimento perigoso e distante da mulher, roubando-lhe a autonomia e privacidade, fazendo muitas vezes com que este evento natural se transforme em um momento traumatizante para a gestante.” (L3Col5/p.198).

Tal discurso permite compreendermos também que toda essa estrutura reprodutiva que se encontra dentro das relações de gênero, que se dão na prática social e que nos posicionam, se dão também dentro do patriarcado, visto ser um regime dominante na nossa sociedade ocidental. As mulheres são subordinadas e os homens privilegiados, tomando, a partir de suas possibilidades de acesso ao conhecimento, o local das parteiras que desenvolviam o seu próprio espaço, com aquilo que tinha disponível.

Destacamos ainda trechos que tornam a análise importante por trazerem discussões que permitem aos estudantes uma ampla compreensão de seus corpos para além de um corpo apto à reprodução. Destacamos esses discursos também, pois, ainda que trazendo uma perspectiva interessante para o debate amplo, apresentam certa confusão em alguns conceitos.

#### TRECHO 9

“Esses estudos nos dizem, por exemplo, que, **independente do sexo biológico com que a pessoa nasce - homem ou mulher, isto é, como sistema genital masculino ou feminino -**, a manifestação de sua sexualidade pode ser muito diversa. Na puberdade, essa manifestação se torna mais intensa devido a diversos fatores, como a predisposição genética e a ação hormonal. [...] A orientação sexual refere-se à por quem uma pessoa se sente atraída, independentemente do sexo biológico (homem ou mulher). É aí que percebemos quão complexa é a sexualidade humana. Há pessoas que se sentem atraídas por indivíduos do sexo oposto ao seu; outras, sentem atração por indivíduos do mesmo sexo que o seu; e, ainda, há pessoas que sentem atração por ambos os sexos. Essa é apenas uma forma simplificada de falar dessa multiplicidade de manifestações. Antigamente, aceitava-se apenas a heterossexualidade - a atração sexual somente por pessoas do sexo oposto. **Os demais casos, como a homossexualidade, a bissexualidade e a transexualidade (quando a pessoa não se sente identificada com o seu sexo biológico)**, eram tratados como doenças. Hoje, porém, a própria Organização Mundial da Saúde (OMS) considera todas as manifestações da sexualidade condições que devem ser compreendidas e, acima de tudo, respeitadas. [...]”. (L2Col3/p.67).

Os trechos destacados apresentam uma confusão ao atrelar o sexo ao gênero, colocando homem e mulher nessa visão binária e oposta, baseada na genitália. Além disso, o trecho cita a transexualidade, o que é raro nos livros analisados, porém a inclui na discussão sobre orientação sexual e não há um destaque ou aprofundamento sobre o que seria a identidade de gênero.

## 5.2 CORPO MASCULINO SAÚDE

Ao falar sobre a saúde do corpo masculino os discursos nos livros focam bastante nas IST, perpassando ainda as parasitoses, porém, no caso dessas últimas, aparecem de uma forma mais geral sobre o corpo humano. Quando falam sobre as IST, os trechos abordam o uso de preservativo e métodos contraceptivos como o uso da camisinha.

A infecção pelo vírus do HIV e a manifestação da AIDS ganham maior evidência, e é enfatizado em alguns livros o fato de que a população masculina é a mais afetada. A seguir, exemplificamos alguns dos discursos encontrados nos livros sobre este Corpo Masculino Saúde, a partir de textos, atividades, fotografias e ilustrações na Figura 3:

Figura 3 - Discursos sobre o Corpo Masculino Saúde, encontrados nos livros didáticos de Ciências



Fonte: Figura A - (L2Col4/p.187); Figura B - (L2Col5/p.228); Figura C - (L3Col2/p. 42-43).

### TRECHO 10

“O preservativo, popularmente chamado de camisinha, é um método de barreira, ou seja, que impede o contato com as secreções sexuais e, conseqüentemente, o encontro dos espermatozoides com o ovócito. Tanto a camisinha masculina como a feminina devem ser colocadas antes da relação sexual. Elas são descartáveis, não podendo ser reutilizadas. O preservativo masculino envolve o pênis e retém o esperma ejaculado impedindo que chegue à vagina. [...]” (L3Col2/p.102).

### TRECHO 11

“Conhecendo a população: É importante conhecer quais grupos são mais afetados por uma IST. Observe os gráficos abaixo. No caso da aids, percebemos que, em 2016, a região Sudeste tinha maior número de casos. No

gráfico de barras, observa-se que, na população em geral, os jovens e os adultos do sexo masculino eram os mais afetados.” (L3Col1/p.114).

#### TRECHO 12

“8. Leia o texto abaixo e, depois, responda às questões. Cresce o número de homens com aids no Brasil. A infecção de aids entre os jovens do sexo masculino no Brasil cresce em todas as faixas etárias, de acordo com dados divulgados pelo Ministério da Saúde nesta quarta-feira [30/11/2016]. Em 2006, a razão entre os sexos era 1 caso de mulher para cada 1,2 casos de homem, e, em 2015, é 1 caso de mulher para cada 3 casos de homens [...]” (L3Col5/p.219).

O crescimento na taxa de pessoas com infecções sexualmente transmissíveis tem sido visível, e mesmo havendo métodos que podem ser utilizados para a prevenção, o que se observa é certo descaso, que pode ser entendido pelo fato das novas gerações não terem vivido fases críticas como a epidemia de AIDS, quando não se conhecia a doença e as pessoas morriam muitas vezes sem sequer ter o direito a algum tipo de tratamento, visto questões como o preconceito e o próprio desconhecimento acerca da mesma.

Essas pessoas, em sua grande maioria foram homens gays e hoje entendemos que dentre as práticas sexuais, o sexo anal é o que mais possui chances de transmissão devido ao atrito no local, portanto, a comunidade de homens gays por geralmente praticarem mais sexo anal, acabava em maior número desenvolvendo a doença.

Não demorou para a AIDS ser chamada de câncer gay e ser discursada como uma espécie de praga mandada para exterminar esse grupo de “pecadores desviantes”. Isso acarretou em recusa aos pedidos de fomento para pesquisa e ao direito ao tratamento, bem como ao aumento do preconceito com homossexuais e o estigma com a doença.

Somente quando uma grande parte de homens e mulheres heterossexuais também passou a ser infectada que os estudos avançaram, porém, o estigma permaneceu por muito tempo e ainda se encontram discursos que associam a doença aos homossexuais e tratam as pessoas soropositivas como promíscuas.

Hoje, como citado pelo livro, o grupo de homens heterossexuais representa a maior parte dos infectados, e o resgate da historicidade das doenças é importante não somente para que as novas gerações se mantenham seguras, mas para que compreendam as dimensões socioculturais que muito influenciaram e continuam influenciando nos discursos e na forma como se tratou/trata diversas doenças e infecções.

Essa historicização é importante inclusive para a compreensão da diferenciação na forma de tratamento de homens e de mulheres diante de uma questão de saúde, como pode ser observada na figura 3-A acima, na qual se historiciza a peste negra. Fernandes (2009) ao falar da construção dessa desigualdade de gênero com base no corpo, resgata estudos como o de Peter (1980) que denunciava uma visão da mulher como “patologia ambulante”, sobre essa

questão, a autora fala dos diagnósticos diferentes para os mesmos sintomas em mulheres e homens, que a Medicina tomava como base da saúde feminina apenas o útero.

A própria manutenção da masculinidade perpassa uma ideia de exposição ao perigo, de ocultação da fraqueza, logo, também de menor cuidado com a própria saúde. Vigoya (2018) cita estudos como o de Benno de Keijzer (2006) que expõe certa precarização em trabalhos oferecidos aos homens e que o fato do cuidado e a prevenção serem características opostas à ideia de masculinidade, podem ser a causa da menor expectativa de vida.

Os homens, portanto, não podem deixar de buscarem testagem e tratamento para infecções como a AIDS ou mesmo de exames preventivos em relação à saúde da próstata, por conta de qualquer tipo de estigma, e assim contribuir para que tenhamos um maior controle e a taxa de infecção diminua.

O livro da coleção 5 apresenta em um pequeno trecho uma sugestão de vídeo recurso para se conhecer a história da AIDS, tal sugestão é importante, pois o professor ou professora pode utilizar o vídeo em sala para discutir o tema com seus discentes:

#### TRECHO 13

“Passaporte digital. História ilustrada da aids. O vídeo conta a história do surgimento da aids no Brasil e dos programas de saúde pública criados para conter a epidemia. Disponível em: <<http://linkete.me/h074w>>. Acesso em: 18 set. 2018.” (L3Col5/p.209).

A exposição ao perigo citada por Vigoya (2018) é facilmente observável no cotidiano dos meninos que querem ou precisam ser vistos como garotos, como homens, a ideia de não ter medo, de arriscar sua integridade física para provar sua masculinidade e assim, obter o pertencimento ao grupo majoritário são parte dessa ideia hegemônica do que seria ou como agiria um homem.

Não precisa de muito para enxergarmos o quão prejudiciais essas práticas são, não somente para aqueles que estão à volta desses homens, mas para eles próprios. Os homens são os que mais matam e morrem, são os homens que mais cometem suicídio, e essa criação onde há muita exposição e propensão à violência e menos espaço para a vulnerabilidade, coloca esses meninos em situações de acúmulo de emoções reprimidas que podem fazê-los estourar a qualquer momento, e quase sempre de formas prejudiciais.

A discussão da saúde masculina que vá também além da saúde reprodutiva é essencial, vimos no tópico anterior como as mulheres são mais ensinadas sobre os seus ciclos corporais internos e os meninos sobre sua anatomia externa, visto essas partes serem essenciais para a reprodução e a perpetuação dos sujeitos e dos corpos úteis, logo, demais áreas da saúde

masculina tendem a serem negligenciadas pelos homens. No entanto, uma perspectiva interessante e necessária de discussão dentro da ideia de saúde corporal masculina é a da estética, e os livros didáticos analisados apresentaram vários trechos que nos permitem refletir sobre a temática.

A estética é sem dúvida um tema presente no dia a dia e não é difícil notar os padrões corporais ditados pela indústria da moda, da mídia, da publicidade, construídos também nas academias e centros de treinamento físico que apresentaram crescimento nas últimas décadas, fundamentados em conhecimentos da Educação Física, Biologia, Medicina e Nutrição. A busca pela saúde e preparo do corpo é importante, mantê-lo ativo é essencial para a prevenção e diminuição de problemas causados pelo sobrepeso e sedentarismo, bem como investir em uma alimentação diversa e balanceada.

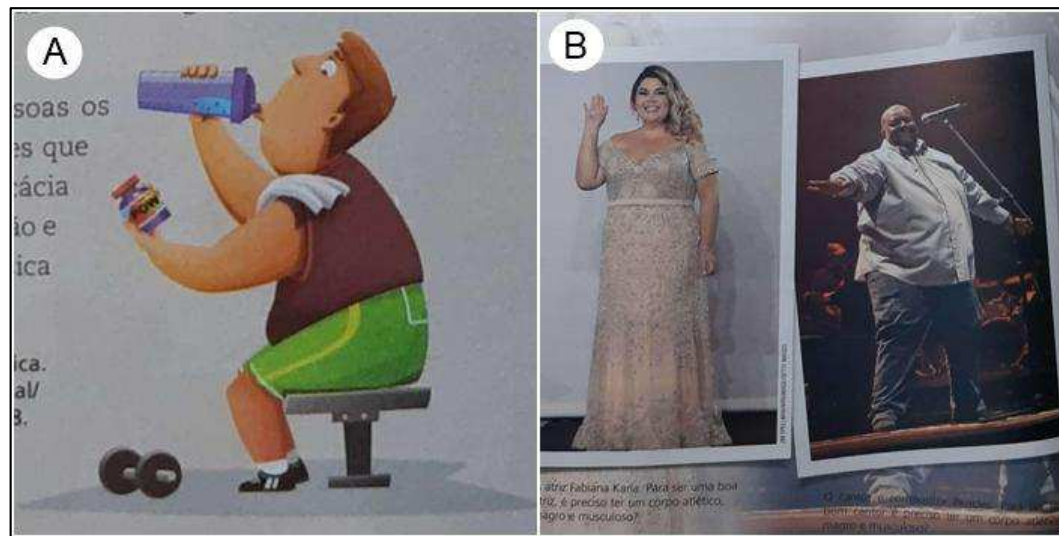
É necessária a promoção de atividades físicas e a discussão sobre o papel da nutrição na vida dos estudantes, porém, é também necessária a distinção entre saúde e estética, bem como a problematização desses próprios termos. Contextualizar a noção de padrão corporal enquanto algo dinâmico que se altera diante do tempo e espaço é importante para que os estudantes consigam buscar a saúde corporal, sem atrelá-la ao corpo imposto como “ideal”.

O corpo masculino é cobrado de demonstrações de força e bom desempenho físico, sendo, portanto, essas características ligadas também à ideia de masculinidade, como discutido anteriormente. A provação dessa masculinidade através do corpo e seu desempenho são comuns e nos livros didáticos analisados foram encontrados discursos que questionam a padronização dos corpos, como os exemplificados abaixo em textos e na figura 4.

#### TRECHO 14

“Aceitação do corpo: A preocupação com o corpo é comum, especialmente na puberdade, e pode acompanhar as pessoas ao longo de toda a vida. Muitos meninos e meninas que não aceitam o próprio corpo, por se acharem diferentes ou feios, têm vergonha de se expor publicamente e evitam a proximidade com outras pessoas. Vestir roupa de praia ou de ginástica pode representar um grande desafio; e, muitas vezes, o lazer e o esporte, essenciais para a saúde do corpo, são deixados de lado. Mais importante do que atender a determinados padrões estéticos é estar bem consigo mesmo. Uma pessoa é muito mais do que sua aparência física e esta não deve impedir a realização profissional ou afetiva de ninguém. Observe a figura 2.28. Na puberdade, é natural que, diante de tantas mudanças, surjam inseguranças e medos. Mas muitos temores não têm sentido. É importante lembrar que a variabilidade genética, que será estudada no 9º ano, é muito grande e importante na espécie humana. Isso significa que há muitos indivíduos com características diferentes, como altura, massa corporal, tamanho do pênis ou das mamas, entre muitas outras.” (L3Col1/p.58).

Figura 4 - Discursos sobre o corpo masculino focalizando a estética, encontrados nos livros didáticos de Ciências



Fonte: Figura A - (L3Col2/p.53); Figura B - (L3Col2/p.68).

#### TRECHO 15

“O Cantor e compositor Péricles. Para ser um bom cantor é preciso ter um corpo atlético, magro e musculoso?” (L3Col2/p.68).

Possibilitar aos estudantes a compreensão do discutido nos trechos exemplificados, se mostra válido, pois os incentiva a enxergar seus corpos como únicos, pessoais, e que fatores como a própria genética influenciam no mesmo, ademais, que seus corpos não podem ser visto como impedimento para o sucesso profissional e o desenvolvimento de relações sociais, visto que a busca para se encaixar naquilo que se entende como o corpo “saudável” e “bonito” pode trazer angústia e fazer com que o indivíduo se sinta diminuído e se exclua dos demais, buscando algo que não representa de fato a saúde e o bem estar.

Enquanto alguém que já teve muitas variações de peso durante a infância e adolescência, lembro bem das diversas piadas que eram feitas na escola em ambas as posições, “gordo demais” ou “magro demais”, e o quanto contribuíram para a vergonha de mostrar meu corpo em ambientes públicos, como parques aquáticos, aspectos que me afastavam de oportunidades de socialização.

Olhando para os discursos feitos nos livros é possível perceber a intenção de contestar tais padrões, mas ao analisar as imagens e ilustrações, poucas vezes se observam corpos gordos, por exemplo, o que de certa forma se contradiz em relação às discussões promovidas. A intenção e importância da discussão não se anulam, mas ao não se enxergar nos livros, a

não ser quando se fala da aceitação do próprio corpo, a visão de que estes pertencem a sociedade tal qual aos demais, se enfraquece.

### 5.3 CORPO MASCULINO HISTÓRICO

O homem é uma figura histórica, ele por muito tempo escreveu e protagonizou a própria história se valendo da sua posição de poder nas diversas instituições sociais. A sua palavra e visão construíram muito do que conhecemos, o que não anula a participação das mulheres, mas em muitas situações às omite. Por esse fato, temos percepções de pessoas, situações, momentos históricos que foram retratadas pelo olhar masculino, desta forma, não nos possibilita a certeza e veracidade do que se registrou.

O homem sempre atrelado ao trabalho e ao conhecimento foi figura central nos empregos fora de casa, nas academias, nos diversos campos de pesquisa no decorrer da história. Nesse sentido, certamente, tivemos o apagamento de diversas mulheres que foram importantes para conquistas, seja na dimensão científica, cultural, social, histórica, etc.

Hoje se promove a presença das mulheres nos mais diversos espaços, e muitos destes ainda são majoritariamente masculinos. Na academia, por exemplo, já se encontra uma presença feminina maior, bem como na docência, mesmo que esse fato tenha acarretado na mudança da visão e no perfil da profissão de professora, como discutido anteriormente.

Nos livros foram encontrados muitos discursos, principalmente em formatos de imagem e ilustração, que retratam o homem histórico (Figura 5). Muitos artistas, cientistas, filósofos, pintores, políticos, que marcaram um momento na história foram discursados. É importante destacar aqui que em alguns livros foram encontradas problematizações acerca dessa visão predominantemente masculina na história, e em especial na Ciência.



Figura 5 - Discursos sobre o Corpo Masculino Histórico, encontrados nos livros didáticos de Ciências



Fonte: Figura A – (L2Col2/p.78); Figura B - (L1Col1/p.95); Figura C - (L2Col2/p.15); Figura D - (L1Col2/p.39); Figura E - (L4Col2/p.51); Figura F - (L1Col3/p.219); Figura G - (L4Col4/p.148); Figura H - (L4Col5/p.136).

O fato de se enxergar ou não nos livros didáticos pode influenciar na visão que os estudantes têm de seus corpos e suas possibilidades. Se as mulheres não são representadas historicamente nos livros, por consequência, também não são formados significados sobre tais figuras nas Ciências.

Segundo Kathryn Woodward (2014, p. 18) “[...] os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.” Tais discursos estão, desta maneira, em meio a relações de poder que refletem diretamente na construção da identidade, quem tem poder de representar

escolhe o que ou quem representar, definindo as identidades (SILVA, 2014). Se os homens são quem detêm o poder sobre as narrativas históricas, eles determinam o que será discursado e de que forma.

Ao falar de Marie Curie, o livro didático exemplifica que os homens não foram os únicos responsáveis pelo progresso da ciência e expõe essa hegemonia masculina na história onde mulheres tiveram e ainda têm seus trabalhos e conquistas diminuídos. Ao problematizar a situação em uma atividade, o livro enfatiza o assunto e incentiva o debate em sala de aula sobre o conhecimento ser direito de todos e de todas, fato esse ressaltado em outros trechos que discutirei mais à frente na subcategoria Corpo Masculino Sexual/Generificado.

#### TRECHO 16

“Numa época em que a ciência era dominada pelos homens, Marie Curie fez uma verdadeira revolução no meio científico e na própria história ao ser a primeira mulher do mundo a ganhar um Prêmio Nobel. Sua maior contribuição para a ciência foi a descoberta da radioatividade e de novos elementos químicos.” (L4Col1/p.128).

#### TRECHO 17

“d) Em sua opinião, por que é importante que tanto mulheres como homens sejam incentivados a estudar temas de diferentes áreas, como Ciência e Matemática?” (L4Col1/p.129).

#### TRECHO 18

“Marie Curie precisou vencer uma série de barreiras impostas pela sociedade científica denominada por homens em sua época, sendo a primeira e a única mulher a receber dois prêmios Nobel. Até hoje, somente outras três pessoas conseguiram esse feito.” (L4Col4/p.96).

Em outros discursos, como os exemplificados abaixo, também são abordadas as contribuições de outros nomes femininos importantes na história da Ciência, como por exemplo, Rosalind Franklin, porém de uma forma bem mais sintética, sem se aprofundar ou propor um debate sobre o assunto.

#### TRECHO 19

“Em 1953, a Genética recebeu importante contribuição: os cientistas James Watson (128- e Francis Crick (1916-2004) descreveram a estrutura tridimensional da molécula de DNA, composta por duas fitas de DNA unidas em espiral. Essa estrutura ficou conhecida como dupla hélice. A descrição da estrutura tridimensional da molécula de DNA por esses cientistas teve uma importante contribuição dos trabalhos da química e física britânica Rosalind Franklin (1920-1958).” (L4Col4/p.108).

#### TRECHO 20

“[...] No dia 12 de abril de 1961, a URSS venceu mais um episódio da corrida espacial ao colocar o primeiro homem no espaço sideral. O cosmonauta Yuri Gagarin tripulou a nave espacial Vostok I, que realizou um voo orbital de 108 minutos. [...] No dia 25 de maio de 1961, o presidente John Kennedy afirmou que os EUA enviariam um homem à Lua até o final da década. [...] **Em 1963, os soviéticos colocaram a primeira mulher no espaço, Valentina Tereshkova.** Em 1965, os soviéticos impressionaram o mundo mais uma vez quando o cosmonauta Alexey Leonov se tornou o primeiro homem a sair da nave (a Voskhid 2) para o espaço, tendo

permanecido 12 minutos fora dela. No ano seguinte, o americano Edward White, astronauta do Projeto Gemini, trabalhou por cinco horas em atividades extraveiculares, um grande avanço para a época. [...]” (L4Col5/p.168).

Discursos como esses possibilitam ótimas oportunidades para promover o debate acerca dos privilégios do patriarcado, misoginia no meio profissional, a produção de trabalhos que resgatem esses nomes invisibilizados, além de incentivar a presença de mulheres no meio científico.

Maria José Souza Pinho (2022, p. 96) apresenta trechos do livro “DNA: o segredo da vida”, de James Watson, onde o autor tece diversos comentários sexistas a respeito de Rosalind como “profissional obsessiva”, “dada a opiniões fortes”, além de relatar que a cientista ao final do dia trocava o jaleco por um vestido de gala para curtir a noite.

Lima e Souza e Fagundes (2004, apud PINHO, 2022), relatam que Watson utiliza adjetivos que se fossem atrelados a um homem seriam considerados excêntricas, charme de um cientista. Fazer esse trabalho de historicizar, contextualizar essa disparidade de representação feminina em relação à masculina na história da ciência, é essencial para a busca de um ambiente que acolha e valorize mulheres cientistas tanto quanto os homens.

#### 5.4 CORPO MASCULINO SOCIAL

Os papéis sociais de gênero, já discutidos em capítulo anterior, aqui se fazem presentes, mas também são contestados. O papel do corpo masculino na sociedade pode ainda ser lido como o provedor da família, como o esposo, pai, líder, ocupando profissões específicas e posições de poder (os trechos encontrados nos livros didáticos retratam exatamente isso), mas também contestam essa posição hegemônica e representam homens de diferentes classes.

Ao analisar a própria cultura neoliberal que se instala no mundo e são refletidas nos materiais educacionais, entendemos em Connell (2013) que essa mesma cultura é masculinizada desde a sua origem, que o ator principal e racional por trás dessa teoria econômica neoliberal é uma figura masculina, tornando a problematização necessária.

A figura 6 traz alguns dos discursos encontrados nos livros que exemplificam o corpo masculino social, majoritariamente em profissões que exigem força física, resistência, mas também em posições tidas como femininas, como no caso da patinação da figura 6-F, ou mesmo em posições importantes de expressão e valorização de uma arte muitas vezes marginalizada, como o grafite na figura 6-E.

Figura 6 - Discursos sobre o Corpo Masculino Social, encontrados nos livros didáticos de Ciências



Fonte: Figura A - (L1Col1/p.16); Figura B - (L2Col1/p.18); Figura C - (L4Col2/p.188); Figura D - (L2Col2/p.180); Figura E - (L2Col2/p.94); Figura F - (L4Col2/p.118); Figura G - (L2Col1/p.78); Figura H - (L2Col2/p.234); Figura I - (L2Col2/p.119); Figura J - (L2Col3/p.92); Figura K - (L2Col4/p.17); Figura L - (L2Col5/p.142); Figura M - (L4Col5/p.106).

Nos livros didáticos foram encontrados trechos que enxergam problemáticas existentes na sociedade em razão dos papéis sociais construídos em torno da figura do homem, desta forma, promovem a problematização dessa realidade, como nos seguintes exemplos:

#### TRECHO 21

“Qual é o lugar de homens e de mulheres na sociedade? As principais diferenciações entre os gêneros feminino e masculino decorrem de uma herança cultural. A sociedade humana era totalmente baseada no patriarcado, um sistema social em que indivíduos do sexo masculino mantêm o poder e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e de controle das propriedades. Aos indivíduos do sexo feminino cabia ser filha, dona de casa, esposa ou mãe. Porém, esse padrão está mudando. Nas últimas décadas, vem aumentando a participação feminina em diversos setores da sociedade. Contudo, ainda hoje as mulheres lutam por respeito e igualdade.” (L3Col3/p.88).

#### TRECHO 22

“2. O que você acha que o autor quis dizer com ‘funções no topo da pirâmide’? Por que você acha que faxineiros e pedreiros são considerados, pelo autor, trabalhadores ‘na outra ponta’ da pirâmide? Qual é a sua opinião sobre essa classificação feita pelo autor do texto?” (L2Col5/p.39).

A relação com o trabalho sempre foi parte significativa na construção social do homem e da masculinidade, porém, as mudanças dos processos de trabalho advindas da globalização são apontadas nos estudos de Vigoya (2018) como responsáveis por novas concepções de trabalho.

A autora apresenta uma reflexão com base em diversos estudos que buscavam a compreensão da relação masculinidade-trabalho em países latinos e sulamericanos, e observa que os sujeitos entrevistados temem o desemprego que lhe tirará o prestígio e não permitirá assumir o papel social de sujeito masculino, mesmo que reconheçam o espaço da mulher no mercado de trabalho.

Mesmo que o mercado tenha se tornado misto com a presença feminina, o que acontece é que estereótipos de gênero perduram nesses ambientes, o que a autora mostra a partir de outras investigações que analisam a presença de homens em profissões entendidas socialmente como “femininas”, como a enfermagem e a docência, onde os homens buscam, assim que inseridos na profissão, se diferenciar das mulheres, e que mesmo dentro de um espaço não entendido como masculino, os mesmos já chegam gozando de privilégios.

A relação do trabalho com a masculinidade fica evidente na pesquisa de Santos (2000 apud VIGOYA, 2018) quando ao analisar caminhoneiros, conclui que a profissão “[...] exige a incorporação de certos atributos associados à masculinidade como a alta resistência física e emocional, o sangue frio frente ao perigo e o espírito aventureiro.” (VIGOYA, 2018, p. 72), no qual até mesmo a potência do caminhão é compreendida como uma extensão do motorista.

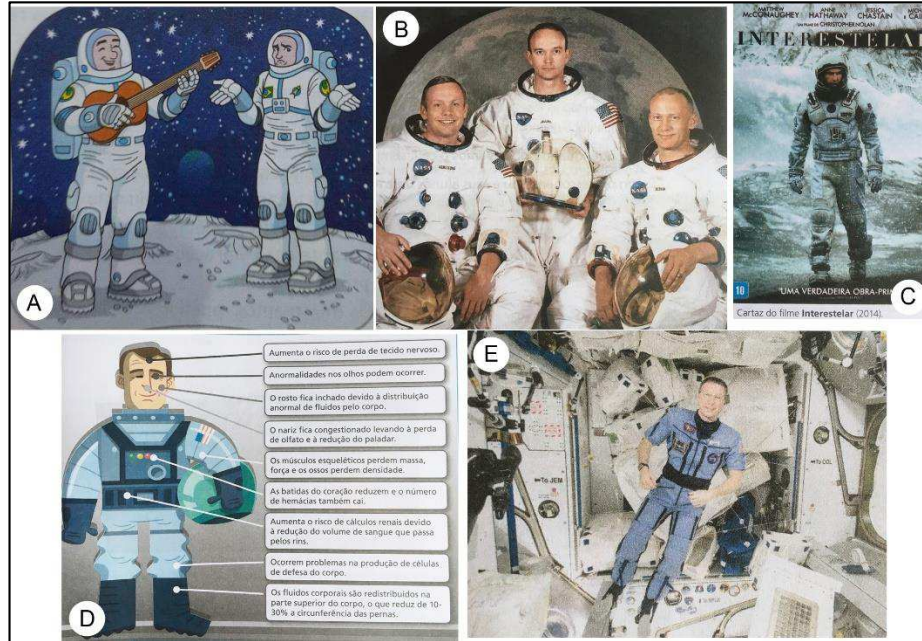
Fica nítido em Vigoya (2018) que o trabalho é parte constitutiva da masculinidade, sendo que tais ambientes ainda se encontram pautados em muitos estereótipos de gênero e dentro de uma rede hierarquizante, na qual os homens possuem lugar de privilégio, mas que se escalonam entre si de acordo com sua classe, etnia, cor, etc.

Alguns exemplos de discursos encontrados nos livros que podem exemplificar isso são as ilustrações de astronautas (Figura 7) que em sua grande maioria discursam homens brancos. As mulheres quase nunca são representadas como astronautas e os homens negros também não, reforçando uma imagem hegemônica, padronizada do que seria um astronauta.

Neste sentido, o mesmo acontece até hoje, tendo em vista que para muitas pessoas, a imagem que vem à cabeça quando se fala em cientista é a de um homem mais velho com cabelo bagunçado, como a figura de Einstein. Haja vista, a perpetuação desses discursos

dificulta com que o/a discente que não se encontra nesse padrão, se enxergue enquanto pertencente àquele local ou como apto/a aquela profissão.

Figura 7 - Homens brancos discursados como astronautas



Fonte: Figura A - (L3Col3/p.238); Figura B - (L3Col4/p.217); Figura C - (L4Col4/p.221); Figura D - (L4Col4/p.231); Figura E - (L1Col5/p.209).

A partir de trechos como os já citados acima, o docente pode conduzir a discussão na sala de aula mirando a conscientização dos seus estudantes acerca da construção desses papéis e do quão prejudicial essa noção é para a própria sociedade, pois diminui as mulheres, as empurra para a casa ou para profissões que remetam a particularidades do cuidado com o lar, a maternidade, a doçura e delicadeza, enquanto empurra homens para posições de liderança, poder, violência, privilégios e riscos.

Compreendendo então, que dentro do grupo de homens vamos ter diversos subgrupos e diversas expressões de masculinidade como discutido anteriormente, entendemos a importância dos estudos sobre essas masculinidades e a discussão na escola para pontuar que dentro dessa distribuição dos papéis sociais e das posições das masculinidades na sociedade, nem todos os homens serão beneficiados totalmente. Connell (2013) enxerga inclusive uma tendência nos homens que será a de se aliar ao progresso dos direitos, pois estão passando a enxergar mais vantagens nesse apoio.

Dentro da ideia do papel social masculino, encontramos ainda um trecho que fala sobre como hoje temos outras conformações de família que não a “tradicional”, composta por pai, mãe e filhos, formato esse da família nuclear burguesa diretamente influenciada por

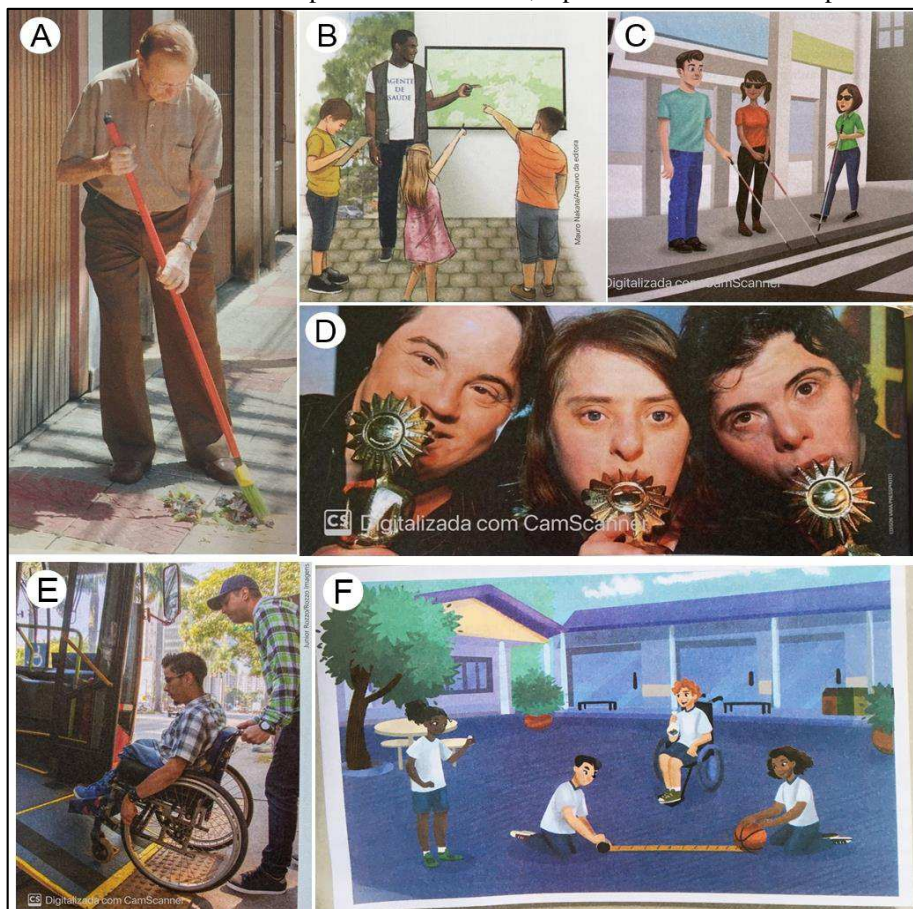
instituições como o militarismo, os estados modernos e a religião com a ideia do casamento, trazendo a noção do novo homem, cristão e provedor (SOUZA, 2009). As demais conformações, entretanto, não são citadas, nem exemplificadas:

### TRECHO 23

“Isso exige uma nova postura e qualificação profissional, com enfoque não só para o indivíduo, mas também para a família e a comunidade, lembrando que, no contexto atual, as famílias assumem diferentes conformações, não apenas aquela de grupo nuclear específico, formado por pai, mãe e filhos. Além disso, é importante compreender a família também como um espaço emocional e social, onde podem se reproduzir as mais diversas formas de relações da sociedade” (L3Col1/p.81).

Homens com diferentes orientações sexuais (que não a heterossexual) e homens transgêneros, novamente não são discursados como construtores de famílias e vínculos, mas dentro dos discursos sociais do corpo masculino foram encontrados imagens e ilustrações que retratam o idoso, o homem negro, o homem com deficiência etc., inclusive em posições sociais importantes e de reconhecimento, como exemplificamos na figura 7 e no trecho do livro do 9º ano da coleção 4 que se segue.

Figura 8 - Discursos sobre o Corpo Masculino Social, representando diferentes tipos de corpos



Fonte: Figura A - (L1Col1/p.62); Figura B - (L2Col1/p.171); Figura C - (L4Col2/p.161); Figura D - (L4Col2/p.42); Figura E - (L1Col3/p.203); Figura F - (L4Col4/p.237).

#### TRECHO 24

“[...] Carlos buscou um curso de libras para abrir mais oportunidades de conversação. Certa vez, viu seu professor de libras, um homem surdo, chorar ao ouvir uma música tirada por ele de um velho saxofone. O mestre contou ter se emocionado com a vibração do instrumento. Naquela resposta estava mais um estímulo para Carlos. [Ele] começou a ministrar aulas de música para pessoas surdas. Conta com instrumentos de sopro e um teclado. Logo vieram outros alunos com necessidades especiais. Hoje são doze estudantes. [...] O aluno aprende as posições das notas, como pegar no instrumento, colocar a mão nas chaves correspondentes à nota desejada e, ao mesmo tempo, identifica na escrita musical, a mesma nota. Assim, ele decodifica visualmente a nota correspondente à vibração sonora específica, ele consegue ler o que está escrito e, na passagem de uma nota para outra, consegue perceber a diferença entre as vibrações [...]” (L4Col4/p.61).

A problematização dos papéis sociais de gênero desde cedo, permite que estudantes revejam normas, questionem tais naturalizações e levem essa discussão para outros espaços como a própria casa, a sua comunidade e futuramente para os espaços de trabalho e socialização que ocuparão, com uma visão mais crítica dos privilégios herdados e mantidos pelos homens e pelas posições submissas a que mulheres são destinadas.

Discursos que levantam debates desse tipo de uma forma mais ampla, foram encontrados nos livros do sétimo e oitavo ano, da coleção 5:

#### TRECHO 25

“Rachel Carson, ciência e coragem. [...] Enquanto a população enviava inúmeras cartas de apoio a Carson, os fabricantes de pesticidas se uniram para desacreditar a autora e seus colaboradores. Cientistas comprometidos com a produção de agrotóxicos publicaram artigos questionando a legitimidade do livro porque a autora não tinha doutorado (era mestre em zoo-botânica), e outros a atacaram com argumentos preconceituosos, chamando-a de ‘freira da natureza’, ‘solteirona’, ‘feiticeira’, insinuando que deveria se calar apenas pelo fato de ser uma mulher.” (L2Col5/p.185).

#### TRECHO 26

“3. Por que os fabricantes de pesticidas começaram a difamar Rachel Carson após a publicação de Primavera silenciosa? 4. Qual é a sua opinião sobre o fato de os fabricantes de pesticidas dizerem que Rachel Carson ‘deveria se calar apenas pelo fato de ser uma mulher?’” (L2Col5/p.185).

Nos trechos acima, é possível perceber a inserção da discussão não somente a partir de textos, mas de atividades, desta forma, os estudantes são convidados a pensar sobre as relações de poder envoltas nas relações de gênero e nesse caso, dentro do próprio meio científico.

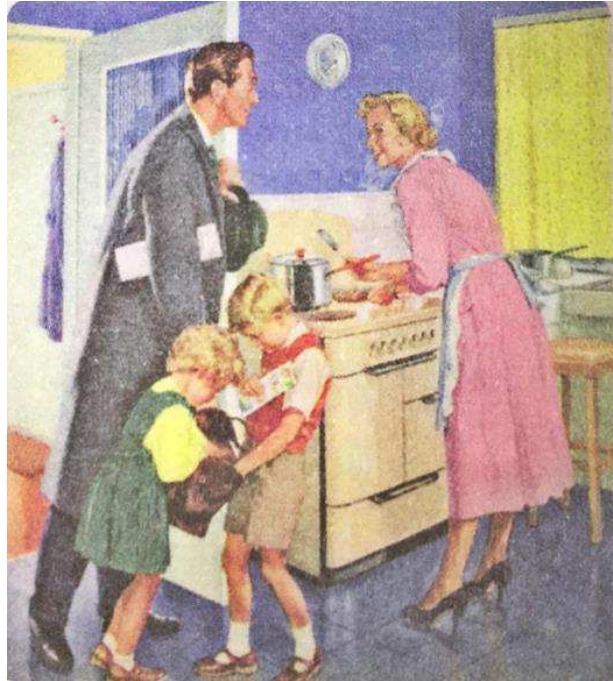
Quando os cientistas homens afirmam que Carson deveria se calar por ser mulher e o livro dá ênfase a tal discurso, temos uma rica oportunidade para que os estudantes pensem sobre o poder que perpassa as posições sociais, o gênero, a História e a Ciência, além de compreender a ideia de uma falsa superioridade calcada na natureza, no corpo orgânico, anatômico, fisiológico masculino. E que atitudes como as dos cientistas citados na atividade



são propositais, fazem parte do processo de manutenção de poder, advindo do patriarcado que se usam da narrativa da mulher louca, burra, incapaz, sentimental, para desqualificar suas conquistas e deslegitimar suas declarações.

Os discursos que trazem amplas discussões seguem a partir da figura 8 e dos textos exemplificados abaixo:

Figura 9 - Discurso sobre estereótipos e papéis de gênero na sociedade



Fonte: (L3Col5/p.216).

#### TRECHO 27

“5. Leia o texto abaixo e, depois, faça o que se pede. Um pai presente, comprometido e carinhoso influencia positivamente no desenvolvimento e bem-estar de seus filhos em diversas áreas. Crianças que tiveram um pai participativo, por exemplo, apresentam maior autoestima, melhor desempenho escolar, mais habilidades sociais e, no caso dos meninos, maior probabilidade de ser um pai comprometido. [...] a) Segundo o texto, quais são as características das crianças com pais participativos? b) Com a turma, organizem uma roda de discussão sobre o papel dos homens na prevenção à gravidez indesejada e sobre a paternidade ativa.” (L3Col5/p.218).

#### TRECHO 28

“6. Em nossa sociedade, homens e mulheres, desde a infância, são tratados de maneiras diferentes e, frequentemente, as mulheres saem em desvantagem. Com os colegas, pensem e reflitam sobre as seguintes questões: a) Existem profissões exercidas majoritariamente por homens? Há também profissões exercidas majoritariamente por mulheres? Pense em exemplos e comente-os. b) Como é feita a divisão do trabalho doméstico em sua casa? Há tarefas que só as mulheres ou só os homens executam? Essa divisão lhe parece justa? c) Você estranharia se uma amiga quisesse ser mecânica de automóveis? E se um amigo quisesse trabalhar como babá? Por quê? d) Em sua opinião, homens e mulheres têm os mesmos direitos e as mesmas oportunidades? Justifique.” (L3Col5/p.218).

#### TRECHO 29

“7. Você acha que a noção de gênero masculino e feminino pode influenciar na formação da identidade de uma pessoa?” (L3Col5/p.219).

Aqui quisemos mostrar boa parte da discussão promovida no livro, pois consideramos uma exceção em relação às demais coleções, tendo em vista que diversos pontos são abordados a partir também de textos e atividades e possibilita ao estudante e ao docente discutirem de uma forma mais ampla os temas, para aprofundar o debate.

Os papéis de gênero, a divisão de trabalho, a responsabilidade e importância paterna em uma gravidez, além do cuidado com a criança, são pontos abordados que se inicia com a problematização da imagem acima, que discursa o ideal de família tradicional: um pai que chega do trabalho trazendo consigo frutos do seu esforço para a casa, um casal de filhos bem vestidos e uma esposa que cuida das crianças, prepara o jantar para seu marido e que por mais que exerça tais atividades, mantém sua classe, beleza e salto alto. É importante destacar também, que todos os quatro são brancos e em sua maioria de cabelos loiros.

Esses discursos de uma família tradicional e dos papéis que cada um deve assumir nesse núcleo e socialmente, levando em consideração o seu gênero, são reproduzidos a todo o momento. Louro (2017) reflete que se o gênero não pode ser compreendido enquanto algo dado, ele precisa ser reiterado, e que somente esse processo de reiteração contínua permite a manutenção deste, enquanto norma e de uma noção de naturalidade deste padrão hegemônico.

Desta forma, temos as diversas instituições já citadas aqui que reproduzem tais discursos, que tem a intenção de normalizar, definir os limites entre corpos masculinos e corpos femininos. Louro segue ainda pensando que estar dentro dessa normatividade pode ser uma estratégia de sobrevivência diante de todos os impasses e violências sofridas por aqueles que não a adotam. A escola sendo uma dessas instituições reguladoras se coloca também diante dos discursos encontrados nos livros exemplificados acima, como espaço para o questionamento de tal processo.

## 5.5 CORPO MASCULINO ÉTNICO/RACIAL

Mesmo em um país como o que vivemos, onde a miscigenação é uma das principais características da população, onde temos pessoas das mais diversas etnias, com os mais variados costumes e tradições, com uma população em sua maioria negra, contendo ainda uma infinidade de tribos indígenas, ainda assim, somos um país com um alto índice de discriminação com esses indivíduos. O Brasil ainda é racista e preconceituoso e infelizmente os episódios que comprovam isso são vistos com frequência, através de atos violentos, notícias chocantes e denúncias nas redes sociais e televisão.

É necessário compreender essa realidade quando fazemos qualquer análise de sujeitos, de corpos, principalmente quando falamos de desigualdade. Vigoya (2018, p. 23) entende a dominação masculina como um processo caleidoscópico, complexo, não compactuando com a ideia de sujeitos exclusivamente dominantes ou dominados, para ela “a dominação não se exerce a partir da soma de certas condições, mas a partir de uma determinada forma de habitar o gênero, a classe, a raça, a idade, a nacionalidade etc., como relações sociais que se coproduzem”.

A própria dinâmica de gênero pós-colonial é diferente da pré-colonial, visto os impactos que o processo causou na forma como as sociedades de cada país colonizado se estrutura, construindo novas relações com a masculinidade, por exemplo, a partir de valores importados. Desde então, segundo Vigoya (2018), categorias como o homem latino-americano são construídas onde as noções de masculinidade conversam com as de raça e nação, porém, para a autora essa ainda é uma categoria instável e frágil.

Tanto homens negros, como indígenas, são marcados com estereótipos, discursos difundidos e replicados por muitos. A autora do livro “As Cores da Masculinidade, (2018)” fala que existe, no entanto, uma diferença nesses estereótipos, onde o homem negro é marcado como hipersexual, infiel, pai ausente, viril e o homem indígena é discursado como hiposexual, primitivo, desmotivado, destacando que há uma escassez de estudos quanto aos homens indígenas, principalmente aqueles com práticas homoeróticas<sup>5</sup>. Esses estereótipos que são discursados criam visões negativas sobre tais sujeitos e contribuem para o crescimento das violências sofridas por tais grupos.

Sendo a masculinidade hegemônica instável, necessitando sempre ser afirmada, o homem negro continua sendo reduzido muitas vezes à sua sexualidade, como citado nos estereótipos acima, o que se espera do homem negro é que o mesmo seja viril e demonstre isso em sua sexualidade, no qual mesmo nas relações homoafetivas se espera que o homem de pele mais escura atue como “ativo”, enquanto o de pele mais clara performe como “passivo”.

Não é tolerada a esses sujeitos atitudes afeminadas, seja em gestos ou vestimentas, deste modo, o que sobra aos homens negros neste meio são estereótipos que os hipersexualizam e os objetificam ou que os leem como educados ou negros de alma branca. (RODRIGUES, 2012 apud JUNIOR; CAETANO, 2018).

Essa relação entre a orientação sexual, a expressão e identidade de gênero e a cor da pele é explanada em Oliveira (2018) onde podemos perceber que a imagem do homossexual

---

<sup>5</sup> À frente será exemplificada tal prática, a partir do caso do indígena Tibiras.

padrão é concebida a partir do padrão da branquidade, logo, a construção dessa homossexualidade padrão tem o racismo como ponto-chave, assim como a homofobia é uma conduta na constituição da negritude.

Em consonância com o defendido nessa pesquisa, baseado em Foucault, de que a disciplina enquanto poder age sobre os corpos tornando o processo de sujeição constante e os mantendo dóceis e úteis, a autora acredita que tanto a homofobia, quanto o racismo podem ser compreendidos como frutos desse poder disciplinar. No entanto, existem sujeitos que escapam do dispositivo de poder, corpos de bichas pretas afeminadas que ocupam o local oposto do reservado aos homossexuais negros e ao se apropriarem desses termos utilizados ainda para chacota, se mostram resistência.

As violências sofridas por populações não-brancas no país é constante e à exemplo, temos a notícia publicada pelo Correio Braziliense no ano de 2022 sobre o relatório “Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2020”, relatório este publicado de forma anual pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que apontou um crescimento de 137% nas invasões possessórias e explorações ilegais dos recursos, além de danos ao patrimônio das terras indígenas somente nos dois primeiros anos do governo do ex-presidente Bolsonaro.

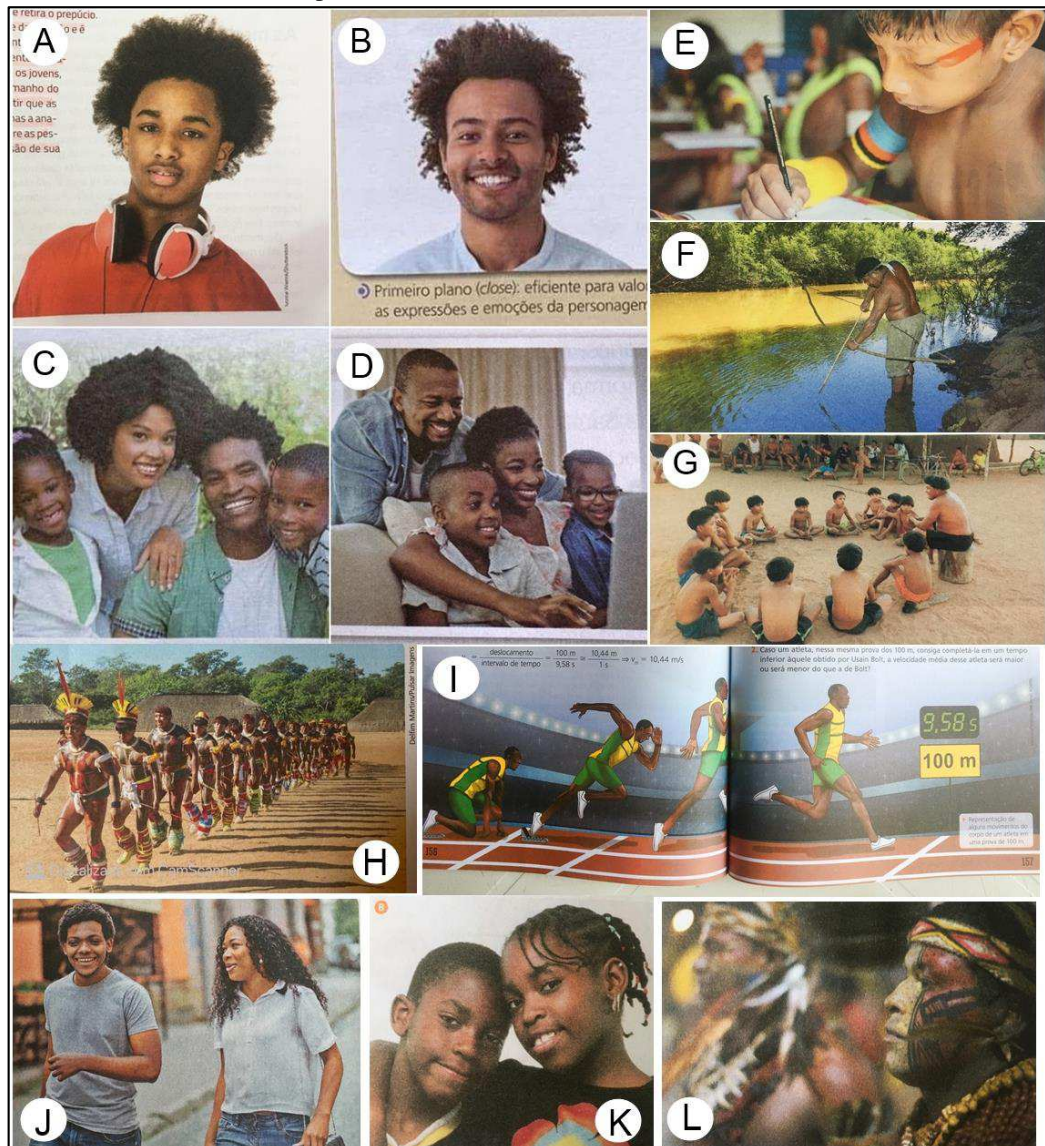
Ainda de acordo com a notícia, no primeiro ano desse governo o relatório apontou um aumento de 61% nos assassinatos de indígenas. Vale enfatizar, que vivíamos um governo que desde a sua candidatura deixou claro que lutaria contra os povos indígenas e que destilou diversos comentários diminuindo pessoas negras. A cada novo dia deste governo, íamos percebendo dolorosamente que o prometido ia se cumprindo.

Para um país com a história escravocrata e genocida que temos, o que menos precisávamos era de um chefe de Estado que ao invés de condenar e achar meios para a diminuição dos reflexos históricos desses problemas, os incentivasse. Compreendendo que essas populações vivem ameaçadas, é fundamental que tais problemáticas sejam explanadas e discutidas desde a educação básica e estejam presentes nos materiais didáticos.

Olhando para os discursos nos livros analisados, conseguimos encontrar diversas imagens que tornam presentes homens negros e indígenas e aqui não deixamos de lembrar de pesquisas passadas (DUARTE; REIS, 2018), nas quais trabalhamos também com livros didáticos de Ciências e percebemos que se comparado aos livros de ciclos anteriores, os atuais apresentam uma representatividade maior nas imagens e ilustrações dessas populações.

A seguir, exemplificamos alguns dos discursos encontrados à partir da figura 10 e de trechos de atividades e textos:

Figura 10 - Discursos sobre o Corpo Masculino Étnico/Racial, encontrados nos livros didáticos de Ciências



Fonte: Figura A - (L3Col1/p.59); Figura B - (L1Col2/p.217); Figura C - (L1Col2/p.16); Figura D - (L2Col2/p.34); Figura E - (L1Col1/p.173); Figura F - (L1Col1/p.98); Figura G - (L4Col1/p.218); Figura H - (L3Col3/p.71); Figura I - (L1Col4/p.157); Figura J - (L3Col4/p.184); Figura K - (L3Col5/p.196); Figura L - (L4Col5/p.252).

### TRECHO 30

“10. Em duplas, leiam o texto e façam o que se pede a seguir. [...] Antigamente não havia noite. Era sempre dia. O Sol brilhava esquentando a Terra. A Lua e as estrelas eram como o Sol. Tudo era luz e claridade na aldeia e na floresta. Os homens trabalhavam sem cessar e as mulheres trabalhavam sem descanso, pois era sempre dia, noite não havia. [...] Esperou que Mauá saísse para caçar e aproximou-se do Sol. Ao tocá-lo, o Sol quebrou, o mesmo acontecendo com a Lua e as estrelas. E a noite surgiu engolindo tudo. Os homens que caçavam na mata ficaram perdidos na imensidão do escuro. As mulheres mal conseguiam encontrar suas redes dentro da maloca. Crianças e idosos lamentavam-se do fundo da noite e com as mãos douradas como o Sol que havia tocado. [...]” (L3Col5/p.19).

### TRECHO 31

“Ao contrário da astronomia convencional, uma ciência exata e essencialmente teórica, a astronomia indígena utiliza métodos empíricos, relacionando o movimento do sol, da lua e das constelações com eventos meteorológicos que acontecem ao longo do ano, com períodos de chuva e estiagem, de calor ou de frio. ‘Com esse conhecimento, os índios constroem seus calendários, marcando a época dos trabalhos agrícolas, de floração e frutificação, da reprodução dos peixes e outros animais’, explica [Germano Bruno] Afonso [físico e etnoastrônomo do Museu da Amazônia]. O céu também, guia o tempo das festas religiosas e dos procedimentos feitos pelos pajés para proteção e cura dos índios da tribo. Provavelmente por conta desse aspecto empírico, o conhecimento dos índios sobre vários fenômenos naturais antecipou várias descobertas da astronomia convencional [...]” (L3Col5/p.28).

Os discursos sobre o corpo masculino negro e indígena, nos livros que colocam esses indivíduos em posições como a sala de aula na condição de estudante e docente, em diversas outras profissões e em situações onde suas culturas são valorizadas, são essenciais para a construção da cidadania desses grupos, bem como a contribuição para a humanização e garantia de direitos, a partir da conscientização dos alunos sobre as relações de poder envolvidas no caráter étnico e racial de cada corpo, principalmente tendo em vista como a Ciência contribuiu para a legitimação do racismo e para a hierarquização dos sujeitos.

Próximo à abolição da escravatura no Brasil, o pensamento racista baseado em teses científicas passou a se difundir a partir da ideia da degeneração resultante da mestiçagem e de que o negro era biologicamente inferior ao branco. No entanto, teses que colocavam a miscigenação como algo positivo surgiram e um de seus defensores foi João Baptista de Lacerda, que era médico e antropólogo carioca.

Lacerda afirmou no Congresso Universal das Raças em Londres em 1911 que a miscigenação tornaria a pele da população brasileira a cada geração, mais clara, que as características brancas iriam se sobrepor às negras e indígenas. O mesmo utilizou como recurso em sua apresentação no congresso, o quadro “A Redenção de Cam” do artista espanhol Modesto Brocos, quadro esse que imprime a ideia da pele escura como fruto de uma maldição, onde uma senhora agradece aos céus ao ver que sua filha mestiça lhe deu um neto branco (SCHWARCZ, 2011).

Desta maneira, a Ciência contribuiu para a fundamentação dessas teses eugenistas que buscavam tornar o povo brasileiro cada vez mais parecido com o padrão europeu. É uma tese de erradicação das características negras e indígenas que não pretendia somente erradicar traços fenotípicos, mas também tudo aquilo que constituía sua identidade, sua cultura e seus costumes.

Essa diferença cultural, junto à racial foi suficiente para que colonizadores justificassem atos terríveis como o estupro de mulheres e demais atitudes que servissem para o “controle” comportamental desses indivíduos, de modo a não prejudicar a moral branca,

visto que as populações escravizadas eram descritas com características animais, tendo práticas sexuais desviantes (VIGOYA, 2018).

A força de discursos desse tipo perdura, ela recai sobre a forma como somos todos criados, está nas falas, nas atitudes e nos pensamentos, é fundamental um processo enfático, transversal, historicizador e antirracista, que busque debater o cerne dessa desigualdade e todos os espectros que envolvem a discriminação e o genocídio do povo negro e indígena no Brasil.

Os livros didáticos são recursos importantes ao discursarem corpos masculinos, ao terem o poder de trazê-los ao espaço escolar e valorizar suas narrativas e representações. Pinho (2022, p. 68) afirma que negros e indígenas sempre estiveram à margem das transformações sociais, políticas e econômicas e que suas contribuições não foram historicizadas, esses povos não tiveram o reconhecimento da sua ajuda na construção do país, e que, portanto “pesquisar a história da cultura afro-brasileira e indígena constitui uma forma de inserção desses povos na história, na cultura e na vida desse país”.

## 5.6 CORPO MASCULINO SEXUAL/GENERIFICADO

A nossa relação com o gênero enquanto brasileiros sofreu influência direta do exterior durante a colonização, Connell (2013) fala que as sociedades pós-coloniais tiveram suas relações com o gênero desconstruídas e reconstruídas, isso se observa tanto em exemplos anteriormente citados, como a criação do novo homem social cristão com sua família nuclear burguesa, quanto em novos exemplos como a crítica empreendida sobre as visões deterministas criadas a partir dos feminismos.

Para Haraway (2004) quando os feminismos reiteraram os papéis sociais do gênero, esqueceu-se de historicizar o sexo e a natureza, pois estes também são construídos na história a partir da prática social. Para Butler (2021) ao focar na relação binária homem-mulher, os feminismos acabaram por contribuir para a visão de que o gênero se finda nisso, e a autora entende que esse binarismo não dá conta do gênero. Para Nicholson (2000), portanto, essas visões contribuíram para a ideia tida por muitos hoje, de que em todas as sociedades as relações de gênero se dão naturalmente dessa forma, binária (MAÇÃO *et al*, 2021).

Nesse contexto, podemos pensar o caso do indígena Tibira, que foi executado em 1614 com o consentimento de religiosos da Igreja Católica que estavam em missão na expedição francesa, pelo nosso estado do Maranhão na época do Brasil Colônia. O indígena foi condenado à morte por tiro de canhão, por conta de sua orientação sexual e hoje é

reconhecido como mártir e primeiro caso de morte por homofobia no país. Os colonizadores ao chegarem a nosso estado ficaram surpresos com o comportamento livre em relação à sexualidade e reprimiram isso em nome de valores pautados na fé cristã apostólica romana, contribuindo para uma transformação na forma como os primeiros habitantes dessas terras lidavam com o sexo e o gênero, mesmo que sem ter noção dessas denominações (GONÇALVES, 2021).

A partir desse registro é perceptível que o que entendemos hoje enquanto gênero e enquanto práticas afetivas e sexuais comuns e corretas são na verdade construções baseadas em valores cultivados por instituições históricas de poder, como a própria Igreja Católica. Como pontua Mação *et al* (2021, p. 243) o “sexo e cor funcionam como categorias de controle social, pois são formas de naturalizar certas diferenças e, ao mesmo tempo, as assimetrias sociais e econômicas decorrentes desse processo”.

A ideia da docilização dos corpos defendida por Foucault se mostra nítida quando refletimos sobre gênero e a construção dos corpos masculinos como nessa subcategoria. A partir da disciplina e das normas produzidas e impostas historicamente nas instituições como a escola, os corpos foram limitados a terem um tipo de performance de gênero baseado no essencialismo e utilitarismo.

Hoje, reconhecemos e condenamos o crime de homofobia e mesmo assim, estamos vivendo no país que mais mata a população LGBTQIA+ no mundo, principalmente transexuais e travestis. Por esta razão, é urgente a necessidade de se debater essa problemática de forma enfática, objetiva e firme nas escolas e nos materiais didáticos.

Nos livros analisados foram encontrados diversos discursos que nos possibilitam debater aqui certas dimensões do gênero e da masculinidade, discursos que promovem a conversa, bem como discursos que ainda reproduzem noções de gênero tradicionais. Alguns trechos que colocam em cheque as diferenças existentes entre os indivíduos e o respeito que deve haver entre os mesmos foram encontrados:

#### TRECHO 32

“As diferenças entre mulheres e homens e a variedade de formas pelas quais a sexualidade se expressa em cada um não interferem em outras características, como o caráter, o talento ou a competência profissional. Assim, independente da orientação afetiva e sexual de cada um ou de como a pessoa se veste ou com quem se relaciona, é imprescindível que haja respeito entre todos. Uma sociedade justa deve combater quaisquer formas de discriminação e preconceito” (L3Col1/p. 71).

#### TRECHO 33



“Leitura complementar: Menino brinca de boneca? Marcos Ribeiro. São Paulo: Salamandra, 2001. Este livro discute a sociedade patriarcal e os papéis preestabelecidos que homens e mulheres desempenham no mundo em que vivemos” (L3Coll/p.250).

O que percebemos, porém, é um discurso pouco enfático no quesito combate ao preconceito, principalmente quando se remete a questões de gênero. O gênero em si praticamente não é citado, mas características de sua expressão como as roupas, são apontadas, porém de forma muito branda para um país que mata sua população por conta de roupas, trejeitos ou simplesmente por existirem em seus corpos e não se esconderem do convívio social.

Em exemplos como o citado acima, muitas vezes a discussão fica como sugestão, como um quadro pequeno no canto da página que indica uma leitura complementar a ser feita depois, a cargo dos próprios estudantes. Os livros trazem ainda discursos que focam em aspectos importantes como a diferença salarial e como os homens ainda obtêm maiores privilégios sociais, mesmo que em posições semelhantes ou iguais às das mulheres no mercado de trabalho.

#### TRECHO 34

“Diferença salarial entre homens e mulheres sobe conforme escolaridade: Ela passa pelo menos 15 anos da vida se dedicando aos estudos. Faz estágio, é efetivada e promovida. Vai ao exterior fazer MBA [especialização] e, quando termina, ganha nova promoção. Muda de empresa. Vê a carreira deslançar. Assume uma diretoria. E descobre que seu colega de diretoria, com trajetória semelhante, tem um salário mais alto. Para ser mais exato, 34% maior. A relação é diretamente proporcional: quanto maior o grau de instrução, maior a diferença de salários entre mulheres e homens. Os dados [...] são uma evidência, entre tantas outras, de que a discussão sobre diferenças de tratamento entre gêneros está longe de acabar – e reconhecer a existência dessa defasagem é um passo fundamental para solucionar a questão. [...] A diferença de salários de homens e mulheres em relação à escolaridade pode ser explicada pela subjetividade das avaliações que elas recebem ao longo da carreira e que são vinculadas diretamente a bonificações, prêmios e aumentos. [...] E é por medo de obter uma avaliação negativa que as mulheres costumam pedir aumento de forma mais cautelosa e menos frequente do que os homens, numa espécie de autocensura que contribui para que a disparidade de salários seja tão resiliente. [...] Uma pesquisa de Robert Half, empresa especializada em recrutamento, conclui que a distância entre os gêneros está presente não só na questão de equiparação salarial, mas, principalmente, nas oportunidades de crescimento, desenvolvimento e respeito pelas mulheres” (L3Coll/p.89-90).

Para além das leituras complementares sugeridas, alguns livros trazem discursos, mesmo que pequenos, que buscam refletir sobre esses papéis sociais como o citado acima e que denunciam a sociedade patriarcal que nos localizamos. No exemplo, um aspecto essencial para a valorização de qualquer profissional, que é o salário, é apontado como desigual entre homens e mulheres, propondo a reflexão aos estudantes sobre a situação real.

Além de discursos assim, encontramos também aqueles que através de imagens (figura 11) colocam o homem em posições como na família e em sua totalidade sendo uma família nuclear formada por pai, mãe e filhos, mas também representa homens em posições

determinadas socialmente enquanto “femininas”, como, por exemplo, nas tarefas domésticas, assim como em atividades e brincadeiras em conjunto com meninas e mulheres, como nas partidas de futebol.

Figura 11 - Discursos sobre o Corpo Masculino Sexual/Generificado, encontrados nos livros didáticos de Ciências



Fonte: Figura A – (L3Col1/p.73); Figura B - (L3Col1/p.69); Figura C - (L1Col1/p.115); Figura D - (L1Col2/p.196); Figura E - (L3Col1/p.201).

O simples ato de cuidar da casa (ou da própria saúde como visto anteriormente) é muitas vezes suficiente para que um homem tenha a sua masculinidade contestada. Varrer a casa, passar pano, lavar a louça, preparar a comida, cuidar das crianças, todas essas são atividades historicamente e socioculturalmente determinadas como responsabilidade feminina, logo quando um homem desempenha tais funções não é difícil observar dois tipos de discursos sendo proferidos: o que duvida e/ou desdenha da masculinidade do sujeito ou o que supervaloriza tais atitudes.

Um pai solteiro costuma gerar mais comoção que uma mãe solteira, que quase sempre gera olhares de desaprovação, que é julgada como uma falha, o homem que por algum motivo teve que cuidar de seus filhos ou filhas sozinho é o herói, o homem que cuida da casa é o exemplo, é “para casar”. Não só a presença das imagens e ilustrações que discursam o homem

nessas posições é importante, mas o debate sobre essa desigualdade ao se perceber o esforço de homens e de mulheres.

Os livros didáticos trazem ainda alguns discursos que têm a intenção de ampliar o que entendemos por sexo e sexualidade, bem como diferenciar o sexo da reprodução. Os homens são discursados nesses trechos enquanto mais do que “machos” prontos para a perpetuação da espécie, mas como indivíduos que possuem sexualidade e podem exercê-la. Esse exercício da sexualidade masculina não é bem um tabu, quando essa se dá na prática heterossexual, pelo contrário, é incentivada precocemente inclusive.

Os discursos a seguir, debatem sobre essas dimensões da sexualidade e de forma sintética afirmam que as normas de cada sociedade também influenciam nas práticas da sexualidade. Os trechos, no entanto, não discursam a sexualidade homossexual, bissexual, ou qualquer outra fora da heteronormatividade.

#### TRECHO 35

“Como vimos, a reprodução é uma característica dos seres vivos. Na espécie humana, a reprodução envolve relações sexuais que abrangem diversos outros fatores, além da capacidade de gerar descendentes. Entre esses fatores, podemos citar a sexualidade, a afetividade, o prazer, os sentimentos, as emoções, entre muitos outros. Reprodução não é o mesmo que sexo, dois conceitos que podem ser relacionados com sexualidade. Reprodução tem a ver com geração de descendentes, enquanto sexo representa a distinção biológica entre machos e fêmeas. Embora esses conceitos sejam relacionados com a sexualidade, ela nem sempre tem a ver com a reprodução ou com o sexo do indivíduo. Achou confuso? Não é para menos. A sexualidade diz respeito ao comportamento humano e de outros animais. Ela é uma característica inerente a vida e a saúde física, social e emocional, e se expressa desde cedo, estando presente em todas as fases da vida. No ser humano, a sexualidade engloba o corpo, e também dimensões genéticas, afetivas e sociais, e é construída ao longo da vida do indivíduo. Ela é influenciada por sua história, cultura, sentimentos e afetos, sendo própria de cada sujeito. A sexualidade independe da potencialidade reprodutiva. Se sexo é a expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais, levando basicamente a dois caminhos - machos ou fêmeas -, a sexualidade é algo mais amplo. Além disso, cada sociedade tem conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual e pela expressão da sexualidade dos indivíduos.” (L3Col2/p.83).

Judith Butler (2021) é uma das autoras que demonstra certo descontentamento com a ideia do sexo enquanto natural em oposição ao gênero enquanto cultural. A autora questiona essa ideia e vê o sexo também como construção. Bento (2017) fala que a visão do gênero como orgânico ou do sexo enquanto uma sentença de diferenciação sexual vem ganhando força e hoje é mais forte que nunca, o que de certa forma esvazia a ideia do que seria o gênero.

A autora cita ainda que há um movimento que persiste entre alguns cientistas de tentar provar onde está o gênero dentro do sistema orgânico corporal, que antes pensavam estar nas genitálias e que agora buscam provas de que está no cérebro. Assim sendo, Bento (2017) diz

que não entende de que forma tais pesquisas poderiam ser mais problemáticas e que mais fácil seria compreender que não há nada de biológico no gênero.

Essa relação direta entre o sexo (macho ou fêmea), gênero (masculino ou feminino) e sexualidade (heterossexualidade) instituída por normas regulatórias naturaliza o gênero inteligível, aquele entendido como o natural, o destino correto e único de um corpo. Com esse pensamento, Butler (2021) afirma que para que esse processo ocorra é necessária a produção de oposições entre homens e mulheres, características de machos ou de fêmeas criam-se, então, identidades também inteligíveis e reguladas, no entanto, para que tais identidades existam, outras devem ser extinguidas, então aqueles que escapam, que não seguem essa correlação do gênero e apresentam práticas outras, são suprimidos, parecem ser falhas de um processo natural.

Para a autora, porém, a própria existência, ou melhor dizendo, a própria resistência dessas expressões se mostra um forte meio de questionamento da ideia binária naturalizada do gênero e do sexo, portanto, os corpos masculinos afeminados, os femininos masculinizados e os que transitam, nos mostram que é através da prática do gênero que podemos desfazê-lo.

Ao compreender as masculinidades como construídas no e pelo discurso, com fortes influências geográficas e culturais, entendemos que existem diversas formas de vivê-la e que diversos indivíduos podem apresentar características de alguma masculinidade em suas práticas, neste íterim, aqui destacamos que também mulheres, *drag<sup>6</sup>queens* e *drag kings* podem performarem as masculinidades, o que inclui os recursos de vestuário e acessórios de expressão de gênero.

Os estudos de Andrea Lacombe (2007) ressaltam que essas possibilidades contribuem justamente para a quebra da relação da masculinidade com a estrutura biológica e realça sua característica performática, fictícia. A estética seja ela, de um padrão corporal, de atitudes, comportamentos, roupas, acessórios, cores, é construção, podemos fazer na vida diversas escolhas estéticas que nos possibilitem a felicidade e o bem estar com nossos corpos, seja explorando, mesclando ou criando noções de masculinidades, feminilidades, não-binariedades.

É importante, no entanto, destacar aqui nas palavras de Mação (2021) que:

---

<sup>6</sup> “Parte da cultura LGBTI+, drag é uma forma de arte e entretenimento que se utiliza do exagero para realizar uma sátira. Feito com objetivo profissional, de expressão pessoal ou de crítica social. As performances envolvem música, atuação, dança, comédia, entre outras expressões artísticas. Drag queens são personagens femininas, drag kings são personagens masculinas e drag queer são personagens que mesclam características femininas e masculinas ou se utilizam de outras fontes de inspiração. Pessoas de todas as orientações sexuais ou identidades de gênero fazem drag. Também são conhecidas como transformistas.” (REIS; CAZÁL, 2021, p. 32)

Não se trata de negar que existam características anatômicas que distinguem os corpos. Evidentemente, todos os corpos são, em muitos sentidos, diferentes uns dos outros. Trata-se, antes, de compreender como, por quais meios e a partir de quais mecanismos específicos tais diferenças são traduzidas em hierarquias sociais. (MAÇÃO *et al*, 2021, p. 249).

Discursar, portanto, a diversidade desses corpos é fundamental na construção de novas noções de masculinidade e no estranhamento desde cedo dessas hierarquias sociais, dessas normas que buscam regular os corpos. Um passo à frente rumo à compreensão de que nossos corpos são múltiplos e performam o gênero, sendo, deste modo, fluidos, onde podemos transitar e/ou nos acomodar aonde nos sentimos melhor.

Dessa forma, destacamos aqui outro discurso encontrado nos livros que traz as diferentes dimensões da sexualidade, sendo elas: biológica, sociocultural e ética:

#### TRECHO 36

“As diferenças entre o corpo de um homem e o de uma mulher são de origem genética, genital e hormonal – a dimensão biológica da sexualidade. A dimensão biológica da sexualidade se refere à diferença biológica entre um homem e uma mulher, ou seja, aos cromossomos, órgãos genitais e hormônios. Como vimos no capítulo 4, o cariótipo humano é formado por 46 cromossomos, que, nas mulheres, é representado por 44+XX, ou seja, 44 cromossomos autossômicos e dois cromossomos sexuais, XX. E, nos homens, por 44+XY, que significa 44 autossomos e dois cromossomos sexuais, XY. Esse arranjo cromossômico é responsável pelo desenvolvimento diferenciado dos sistemas genitais femininos e masculino, que, por sua vez, são responsáveis pela produção de hormônios específicos e em quantidades ideais para cada sexo. Como vimos no capítulo 5, são os hormônios produzidos por esses órgãos que, na puberdade, estimulam a manifestação das características sexuais secundárias. Embora a dimensão biológica esteja relacionada diretamente com a reprodução, a sexualidade não se resume somente a esse papel. [...] **A dimensão sociocultural da sexualidade está relacionada à influência de padrões sociais e culturais sobre a impulsividade sexual do ser humano.** De certa maneira, os padrões sociais podem auxiliar as pessoas a lidar com os impulsos gerados pela sexualidade e podem contribuir para que vivam sua sexualidade em todas as suas dimensões, por meio de indicações de comportamento adequado, por exemplo. Uma situação relacionada à dimensão sociocultural diz respeito a uma época e à cultura de uma sociedade. Por exemplo, na cultura brasileira, muitas vezes associam-se brincadeiras de lutas e jogos de futebol a atividades típicas de meninos e brincadeiras com bonecas e de casinha atividades típicas de meninas. Esses estereótipos não indicam valores certos ou errados. **Também não querem dizer que um comportamento diferente influenciará nas escolhas futuras da pessoa em relação a essa dimensão da sexualidade.** Por exemplo, nada se pode deduzir sobre o comportamento sexual futuro de uma menina que, ao contrário do estereótipo, goste de jogar futebol, e não de brincar de casinha. Outra dimensão da sexualidade é a dimensão ética. Ela está relacionada à forma pela qual tratamos a nós mesmos e às outras pessoas, o que inclui o respeito às diferenças, por exemplo, as relacionadas à orientação sexual. A orientação sexual se refere à atração afetivo-sexual que uma pessoa sente por outra. Algumas pessoas sentem atração afetivo-sexual por pessoas do sexo oposto – elas são chamadas de heterossexuais; outras sentem atração por pessoas de ambos os sexos – elas são chamadas de bissexuais. É importante entender que a orientação sexual não é opção sexual, ou seja, ninguém escolhe se sentir atraído por determinado sexo ou por outro. Independentemente de como a pessoa manifeste sua sexualidade, sua orientação sexual deve ser respeitada. Isso quer dizer que, ainda que alguém não concorde com a orientação sexual de outra pessoa, não deve discriminá-la nem desrespeitá-la, da mesma maneira que não se deve discriminar alguém por sua etnia, por ser mulher ou ser homem ou por sua condição social, por exemplo. Os direitos e os deveres são os mesmos para todas as pessoas e são garantidos por leis. Além disso, nenhum tipo de preconceito ou de discriminação tem o mínimo fundamento e não deve (ou não deveria) existir. Todas as pessoas devem ser igualmente respeitadas.” (L3Co14/p.190).

O trecho traz uma discussão importante ao elucidar conceitos e debater às diferentes dimensões da sexualidade, porém apresenta ainda certos pontos a serem revistos, revisitados,

como a ideia da sexualidade atrelada aos impulsos, e de a princípio ao enfatizar que brincadeiras de infância não influenciam na *escolha* das práticas da sexualidade, utilizando o termo “escolha”, mesmo afirmando após que a orientação sexual não se trata de uma escolha.

Abordar a orientação sexual e pontuar as violências físicas, psicológicas, simbólicas sofridas por todos aqueles que estão fora da heteronormatividade é uma chance de construir relações de respeito na escola. O estigma que a população LGBTQIA+ carrega causa danos à formação de identidade, à forma como esses sujeitos lidam com seu corpo, suas práticas sexuais, sua socialização, etc.

Connell (2016) afirma que o grupo de homens gays, por exemplo, foi o principal grupo de homens articulados com as relações de gênero e com as políticas sexuais, atuando contra a discriminação e a pandemia do HIV/Aids, onde por mais que sejam hoje mais tolerados, ainda sofrem violências, que por muitas vezes advêm dos próprios homens heterossexuais. Alguns livros discursaram sobre a homofobia, prática muitas vezes intrínseca à formação da masculinidade, podemos observar tais discursos a partir das figuras 12, 13 e 14.

Figura 12 - Discurso sobre a homofobia encontrado no livro didático de Ciências da Coleção 4 (Vida e Universo)



Fonte: (L3Col4/p.190).

A violência, no entanto, para Vigoya (2018) não pode ser compreendida como fruto unicamente do machismo e como inerente à cultura das sociedades latinas e sulamericanas, mesmo que fazendo parte dela, é preciso, para a autora, levar em consideração às dimensões políticas, econômicas e sociais que influenciam diretamente no desenvolvimento de atitudes e ideais pautados na violência.

Os grupos de homens subalternizados devido sua sexualidade, etnia, cor, classe, identidade de gênero, como já mencionado nessa investigação, estão submetidos a um mundo de homens cis brancos ricos. Como forma de resgatar seu poder, esses homens subalternizados em muitos casos acreditam que a opressão das mulheres faz parte do caminho. Portanto, a violência está presente na construção do homem, de seu corpo, mas deve ser analisada por um prisma amplo, que não a reduza a uma cultura.

O livro do oitavo ano da coleção 4, promoveu a partir de um caso fictício uma atividade na qual os estudantes podem refletir sobre essa violência no âmbito doméstico, pensar meios para auxiliar as vítimas desse tipo de violência, além de que atividades como essas servem para que esses estudantes saibam reconhecer e pedir ajuda, caso estejam passando por uma situação semelhante.

### TRECHO 37

“2. Leia a seguir o relato de um caso fictício de violência doméstica. ‘Joana tem dois filhos, de 5 e 10 anos de idade, frutos de seu relacionamento com Pedro, seu marido. Ela sempre chega em casa depois dele, devido a distância de seu trabalho. Esse fato sempre foi motivo de discussão com o marido, já que Pedro nunca gostou que ela trabalhasse fora de casa. Ele costumava maltratá-la com palavras e xingamentos. Mas, ultimamente, passou a agredi-la também fisicamente, principalmente depois que volta do bar, bêbado. Joana não tem coragem de denunciá-lo, pois teme perder o marido.’ a) copie o texto em seu caderno. Em seguida, forme um grupo com seus colegas e conversem sobre o que é possível fazer nesse caso. b) Por fim, escreva o final da história com soluções que o grupo encontrou e leia para os outros grupos.” (L3Col4/p.161).

A coleção 5 se mostrou uma exceção diante das demais pelo fato de trazer discussões amplas, principalmente nos livros do oitavo e nono ano, de promover o debate de pontos importantes relacionados às noções e relações de gênero, tanto no formato de imagens, ilustrações, como nos textos, conectando com atividades e sugerindo trabalhos, abaixo discutimos alguns dos trechos encontrados.

A coleção traz uma discussão muito interessante e necessária acerca da sexualidade enquanto algo além da biologia, destacando que outros aspectos que a constituem influenciam no que concebemos como sexualidade. Os discursos trazem também diferenciações conceituais sobre os termos que são importantes para o início do debate.

O conhecimento é o primeiro passo para que os sujeitos possam se identificar, respeitar, e se tornarem ativos na luta contra o preconceito e a retirada de direitos. Os discursos falam também sobre as pessoas transexuais e informam que nem todas essas pessoas querem ou precisam fazer a redesignação<sup>7</sup> visto que a questão se trata de identidade e não de

<sup>7</sup> Processo cirúrgico onde são mudadas as características sexuais e genitais de um indivíduo, adequando-as ao gênero ao qual esse indivíduo se identifica.

biologia. Por mais que aqui seja uma discussão sobre os termos e aspectos fora da biologia, não houve menção às pessoas intersexuais e às travestis.

### TRECHO 38

“A sexualidade é uma característica humana bastante complexa que envolve aspectos biológicos, culturais, históricos e sociais. Biologicamente, os seres humanos são divididos em homens, que carregam os cromossomos XY, e mulheres, que carregam os cromossomos XX. Esse é o chamado sexo biológico, que é determinado geneticamente no momento da fecundação. O sexo biológico determina algumas características biológicas, como o sistema genital e os hormônios sexuais que serão produzidos pelo nosso corpo. Já o gênero é um conceito relacionado à construção social do sexo biológico, ou seja, quando aspectos sociais, culturais e históricos definem os elementos que fazem parte dos universos feminino e masculino. A identidade de gênero é como a pessoa se identifica. As pessoas podem se identificar com o gênero designado pelo seu sexo biológico ou não. Indivíduos que se identificam com o gênero correspondente ao seu sexo biológico são chamados cisgênero. Já os indivíduos que não se identificam com o gênero correspondente ao seu sexo biológico são denominados transgênero. Muitos costumam assumir aspectos sociais e culturais relacionados ao sexo oposto. Algumas pessoas transgênero optam por realizar o processo de redesignação de sexo, que inclui a cirurgia e tratamentos hormonais. A orientação sexual se refere ao gênero pelo qual a pessoa se sente afetivamente e sexualmente atraída. Os heterossexuais (ou heteroafetivos) sentem atração por pessoas do gênero oposto. Os homossexuais (ou homoafetivos) sentem atração por pessoas do mesmo gênero. Os bissexuais (ou bifetivos) sentem atração por pessoas de ambos os gêneros. A forma como os indivíduos expressam sua sexualidade depende de todos esses fatores associados. É importante reconhecer que não existe um único modo de expressar a sexualidade e todas as formas devem ser igualmente aceitas e respeitadas.” (L3Col5/p.213).

O exemplo informa que a redesignação de gênero não é um processo necessariamente desejado e nem obrigatório a qualquer pessoa transgênero, não é condição para a sua identidade de gênero. A transgeneridade, segundo Connell (2016) foi e ainda é pautada na discussão médica, psiquiátrica e psicológica.

Em 1980 o “transexualismo”, que depois foi renomeado para “transtorno de identidade de gênero” foi incluído no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) da Associação de Psiquiatria Americana, manual esse consultado por profissionais da área no mundo inteiro, sendo adotado inclusive pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A psiquiatria ainda hoje tem grande peso no processo de transição, pois para que o indivíduo possa transicionar de forma medicamente assistida, deve passar pelo controle do psiquiatra.

A autora afirma ainda que a perspectiva da patologização persiste e que podemos compreender tal persistência pelo fato de ocorrer um estresse corporal e social durante o período de transição, Connell (2016) fala de terrores que as pessoas transgêneros passam, desde perderem laços familiares e de amizades à duvidarem da sua sanidade, pensar estar louco.

O que a psiquiatria classifica como verdadeiro, a autora, no entanto declara que na sua análise o que ocorre é o contrário, que podemos considerar pessoas transgênero sãs:

Ao lidar com pessoas extraordinárias em tais situações, eu sugiro que devemos reconhecer as mudanças transexuais como sinal de saúde mental, e não de doença



mental - um sinal de empreendimento construtivo e busca por solução. Aqueles/as que sobrevivem a essas pressões terríveis e as trabalham para uma vida produtiva socialmente, como muitas mulheres transexuais fazem, podem ser devidamente consideradas excepcionalmente sãs (CONNELL, 2016, p. 219).

Ao estudar a temática e entrevistar uma mulher trans, Connell (2016) afirma ainda que em relação ao gênero as pessoas transexuais não são nem essencialmente normativas, nem essencialmente subversivas, de forma que podemos ter mulheres trans feministas ou reacionárias. Os sujeitos são complexos, cada indivíduo possui vivências diferentes que o construíram, logo, é essencial a discussão sobre essa categoria marginalizada, sua inserção no debate político e social, de forma a buscar meios de proteger seus corpos e promover oportunidades que os coloquem em posições igualitárias em relação à população cisgênera.

O livro do oitavo ano segue discutindo o tema, propondo a partir de um texto e de questões, um momento para compreender diferenças entre sexo biológico e gênero, a complexidade do processo de identificação e da aceitação social:

#### TRECHO 39

“4. Leia o texto abaixo e responda às questões. O pequeno Romeo Clarke [...] tem 5 anos e adora usar seus mais de 100 vestidos para as atividades do dia a dia. [...] Clarke virou notícia em maio do ano passado. O projeto de contrarturno que ele frequentava na cidade de Rugby, no Reino, considerou as roupas impróprias. O menino ficou afastado até que decidiu – palavras da instituição – ‘se vestir de acordo com seu gênero’. a) Qual é o provável sexo biológico de Romeo? b) Com qual gênero Romeo se identifica? Explique. c) A escola esperava que Romeo se vista de acordo com qual gênero?. d) Em sua opinião, a atitude da escola foi correta? Justifique.” (L3Col5/p.216).

Aliada à discussão acima, o livro segue destacando a prática da homofobia, conceituando o termo, dizendo onde ela pode se fazer presente, os males que pode causar, bem como as formas que a vítima pode buscar ajuda, sugerindo ainda uma dinâmica a ser feita em sala de aula para o aprofundamento do tema (Figuras 13 e 14). Além disso, há uma sugestão de documentário que trata do conceito da masculinidade, sendo esta uma das únicas vezes em que o termo é citado e o tema diretamente abordado.

#### TRECHO 40

“O adolescente e a homofobia. Homofobia é o nome dado à repulsa ou à aversão a homossexuais. É geralmente manifestada por meio de violência física, verbal, psicológica e sexual; também pode ser expressa de forma velada em atitudes preconceituosas. A homofobia pode estar presente em diversos ambientes, como a escola, o trabalho e a família. Adolescentes vítimas de homofobia sofrem com a desconstrução de sua identidade, principalmente a sexual, desenvolvem uma percepção negativa sobre si mesmo, adotam comportamentos de risco e estão suscetíveis a ter depressão e pensamentos suicidas. É importante que o jovem vítima de homofobia denuncie a agressão sofrida. Existem leis que garantem proteção ao adolescente. Também é possível buscar apoio jurídico e psicológico nos grupos de apoio LGBT (sigla para gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros). Converse com os seus colegas e discutam formas de combater a homofobia em sua escola.” (L3Col5/p.213).

#### TRECHO 41

“Sétima arte. A máscara em que você vive (Estados Unidos, 2015, 97min). Direção de Jennifer Siebel Newsom. Documentário que aborda como o conceito de masculinidade predominante atualmente afeta psicologicamente crianças e jovens.” (L3Col5/p.213).

Figura 13 - Discurso sobre a homofobia encontrado em um livro didático de Ciências analisado da coleção 5 (Geração Alpha)



Fonte: (L3Col5/p.213).

#### TRECHO 42

“O papel da escola no combate à homofobia. Em 2017, 445 pessoas foram mortas no Brasil vítimas da homofobia, ou seja, uma morte a cada 16 horas. Essa taxa torna nosso país o número um no mundo em violência contra a população LGBT. A homofobia é um problema presente também nas escolas. Em um estudo publicado em 2015, 19,3% dos mais de 8 mil estudantes entrevistados afirmaram que não gostariam de ter um colega homossexual ou transexual. Nesta atividade, você e os colegas vão realizar um debate para discutir o papel da escola no combate à homofobia.” (L3Col5/p.214).

Figura 14 - Dinâmica para discutir a homofobia encontrada em um livro didático de Ciências da coleção 5 (Geração Alpha)

**Como fazer**

- 1 Organizem as carteiras em círculo e, com a mediação do professor, discutam: o impacto da homofobia na vida das vítimas; o combate à homofobia na sociedade; e o papel da escola no combate à homofobia. Esse deve ser um momento de discussão livre, em que todos poderão expressar suas opiniões, relatar casos e propor soluções.
- 2 Com o auxílio do professor, organizem-se em grupos de quatro alunos. Cada grupo vai pesquisar e reunir os seguintes materiais: matérias sobre casos de homofobia; estudos sobre as consequências da homofobia na vida dos adolescentes; casos de homofobia nas escolas; e campanhas contra a homofobia.
- 3 Os materiais deverão ser trazidos à escola e compartilhados com os outros grupos. Caso algum material seja digital, compartilhem os links para que todos possam ter acesso.

- 4 Após a leitura dos materiais compartilhados, organizem-se em dois grupos de seis a oito alunos. Um grupo será a favor de que a escola promova ações de conscientização e de combate à homofobia e o outro grupo será contra a participação da escola no combate à homofobia.
- 5 Nesta atividade, o objetivo principal é exercitar a argumentação sobre os temas propostos, portanto, a formação dos grupos independe da opinião pessoal dos seus integrantes sobre o assunto debatido.
- 6 O restante da turma vai participar com perguntas para os grupos.
- 7 Os grupos deverão se reunir e discutir os argumentos que vão utilizar para defender sua posição e as perguntas que serão feitas ao outro grupo. Registrem os argumentos e as perguntas para se orientar durante o debate.
- 8 A estrutura do debate será a seguinte:
  - cada grupo apresenta seu posicionamento;
  - o professor sorteia um grupo para iniciar a rodada de perguntas e estipula um tempo determinado para as perguntas e as respostas;
  - o outro grupo responde à pergunta, dentro do tempo determinado;
  - por fim, o grupo que perguntou vai comentar a resposta.
- 9 Os grupos devem fazer várias rodadas de perguntas e de respostas. O professor vai determinar o tempo total de duração do debate.
- 10 O restante da turma deve avaliar qual grupo melhor argumentou e defendeu seu posicionamento e escolher um dos grupos por votação.
- 11 Para finalizar a atividade, reúnam-se e discutam o papel da escola no combate à homofobia. Se for possível, relatem casos de homofobia no ambiente escolar e discutam a posição da escola nesses casos, seus erros e acertos. Elaborem sugestões para tornar o ambiente escolar mais inclusivo e tolerante.

Fonte: (L3Col5/p.214) e (L3Col/p.215).

Aqui não somente uma sugestão ou um texto pequeno foram utilizados para citar o tema da homofobia, mas todo um capítulo foi separado para a discussão das problemáticas

envoltas nas relações de gênero, incluindo uma sugestão de dinâmica a ser realizada na sala de aula pela/o docente.

O incentivo à discussão de um tema que é naturalizado e que faz parte da construção de uma identidade masculina é fundamental para que essa noção seja estranhada, questionada, para que possamos caminhar rumo a uma educação mais crítica, que valoriza a diversidade e promove o respeito.

Ao final dos capítulos, os livros da coleção 5 trazem sempre uma sessão chamada “ideias em construção” com reflexões sobre o conteúdo de cada unidade, e a seguir observamos como a discussão sobre as relações de gênero foram centrais no livro do oitavo ano da coleção 5:

#### TRECHO 43

“Ideias em construção – Unidade 9 [...] Identifico a sexualidade como uma característica influenciada por aspectos biológicos, culturais, sociais e emocionais? Compreendo a diferença conceitual entre sexo biológico e gênero? Reconheço a diversidade da sexualidade humana e respeito todas as suas formas de expressão? Compreendo que identidade de gênero e orientação sexual são conceitos distintos? Compreendo os efeitos nocivos da homofobia?” (L3Col5/p.220).

Trechos como esses são essenciais e revigorantes de se observarem nos materiais didáticos, motivam a discussão por parte dos docentes, além de incentivarem e fundamentarem o debate, propondo atividades, dinâmicas, reflexões, questionamentos, para que o corpo, as noções de gênero, sexualidade e em específico o corpo masculino e as masculinidades, possam ser construídas na sala a partir da troca entre docentes e discentes. Dessa forma, é importante lembrar, discutir, analisar também os documentos curriculares para que essa perspectiva de promoção do debate se faça presente e possamos continuar progredindo na discussão sobre o gênero e a sexualidade em sala de aula.

## 6 A BNCC, A TOLERÂNCIA E AS POSSIBILIDADES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento interessante de se analisar quando estudamos gênero e sexualidade, pois ela se dá durante um período de mudanças políticas e sociais, um momento na história de nossa sociedade onde os valores morais são exaltados e definidos por grupos específicos, e claro, tais valores e moralidade estão sempre associados à discussão da educação, do que os filhos e filhas irão ou não aprender, o que devem ou não saber. Analisar o cenário político brasileiro é importante, pois a

elaboração da BNCC se configura como parte do contexto de influência em que a política educacional desse documento é gestada.

A BNCC contou com duas versões preliminares e uma final. As preliminares em 2015 e em 2016 e a versão finalizada em 2017. Heinsfeld e Silva (2018) destacam como foram elaboradas as duas primeiras versões:

Ambas foram elaboradas a partir de discussões, em que participaram mais de sessenta integrantes e mobilizando atores de diferentes segmentos da sociedade, de gestores e professores a líderes da sociedade civil organizada. A elaboração das propostas contou com doze milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. (HEINSFELD E SILVA, 2018, p. 675).

Os debates sobre a primeira versão ocorreram entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016, período correspondente à crise política vivida pelo Brasil, que resultou no impeachment da então presidenta, Dilma Rousseff. Nesse momento diversos setores buscavam de alguma forma levantar discussões e justificativas para deslegitimar o governo e assim criar um cenário favorável para o golpe (MICARELLO, 2016), o tema gênero se tornou um dos argumentos utilizados para fazer uma parte da população conservadora se voltar contra o governo federal.

Nesse contexto, a primeira versão da Base desagradou os grupos conservadores e progressistas, Neira *et al* (2016, p. 34) destacam que “para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos”, e que para os segundos, a proposta ainda era tímida e eles esperavam um documento sem acenos ao mercado ou às políticas neoliberais. A terceira e definitiva versão da Base foi então lançada sem a participação pública, como destaca Freitas (2018):

O processo de lançamento da terceira versão da BNCC foi bastante controverso. A rápida produção, escassez de discussão e a demanda governamental indicavam que o interesse maior era apenas pela existência de uma base, sem a preocupação de suas proposições. Além disso, com a substituição dos governos, a produção do documento ganhou ainda mais urgência. Assim, a terceira versão foi apresentada não como uma versão, mas como uma proposição final apenas para ser melhorada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). (FREITAS *et al*, 2018, p. 859).

Nesse cenário, a categoria gênero que estava presente nas primeiras versões do texto da Base é então retirada na versão final como aceno às pressões do setor conservador do congresso e da sociedade, portanto, quando a base fala de formação justa, democrática e inclusiva, Monteiro e Back (2021) questionam: inclusiva para quem? E ao pensar no que nos

levou a incluir essa discussão nesta pesquisa, que foi justamente essa retirada de gênero do texto final da base, tal questionamento ganha mais relevância, a base que não fala de gênero é inclusiva para quem?

É fácil compreender que para aquelas pessoas que já vivem uma expressão de gênero diferente da hegemônica a base não será inclusiva, mas ao compreender que as relações de gênero afetam aqueles que estão também dentro da conformidade, visto haver tal conformidade e suas regras, podemos pensar que talvez, nesse sentido, a base não seja inclusiva para ninguém.

### 6.1 BNCC E DCTM: UM PARALELO

Com base na indicação no texto da BNCC e da LDB de que deve haver a contextualização dos conteúdos base para a realidade local de cada escola, levando em conta questões regionais, foi então pensada a produção de um documento que viesse a trazer essa adequação a nível estadual, tornando a abordagem dos conteúdos apresentados pela BNCC mais próxima do contexto maranhense, sendo o principal direcionamento para a construção dos currículos do estado.

Importância destacada por Duarte *et al* (2020) quando ressaltam o triste fato do Maranhão possuir um alto índice de analfabetismo e de pessoas em turmas não condizentes com suas idades, visto o histórico de repetência, muitas vezes justificado por demandas econômicas e familiares que impedem a conclusão de sua trajetória escolar.

Dessa forma, o processo se inicia com a instituição de um Comitê Gestor por parte do Governo do Estado (Decreto nº 34.214/2018), no qual, com a participação popular em consultas públicas presenciais e *on-line*, além das participações da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) foi construído e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), através da Resolução CEE/MA nº 285/2018, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020).

Esse documento é voltado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo esse último dividido em cinco áreas: 1) Área de Linguagens, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; 2) Área de Matemática, que compreende a matéria Matemática; 3) Área de Ciências da Natureza, composta pela disciplina

de Ciências; 4) Área de Ciências Humanas, que engloba Geografia e História, e por fim; 5) Área de Ensino Religioso, que se refere à disciplina de Ensino Religioso.

Sendo o DCTM o documento que norteia a construção do currículo das escolas públicas e privadas de todo o estado do Maranhão, e fazendo isso enquanto demanda de complemento com características regionais e locais dessa base nacional, ele apresenta um corpo e conteúdo semelhante a essa, se guiando pela política de desenvolvimento de competências e habilidades.

Trazendo da BNCC um conceito utilitarista de competência, voltado para o mercado de trabalho, como apontado novamente por Duarte *et al* (2020), o texto do documento mantém o foco nessas competências para o alcance dos resultados esperados, bem como a responsabilização do docente e toda a equipe da escola em relação ao sucesso ou fracasso desse processo.

Dessa forma, dando foco ao tema de gênero, no qual as discussões sobre o corpo masculino se inserem, percebemos que o modo como se fala nos dois textos é semelhante. O DCTM traz as relações de gênero enquanto parte de um dos temas integradores “vida familiar e social, educação para as relações de gênero”, onde aponta artigos da Constituição Federal (CF) que falam sobre a família e o dever dessa juntamente com a sociedade e o Estado, de prover às crianças alimentação, educação, lazer, cultura, respeito, liberdade, etc.

O tópico informa também que a estrutura familiar vem mudando e extrapolando o gênero e até mesmo laços de sangue, mas que a família continua sendo o primeiro grupo social no qual a criança convive e define parte de sua personalidade, pontuando assim a importância dessa, ressaltando ainda os conhecimentos relativos a esse tema,

também envolvem a afirmação de assegurar direitos à ação contra a intolerância das diferenças e o envolvimento da família como temática de estudo e como coparticipante da formação do cidadão crítico e consciente. Por mais que as pessoas sejam diferentes, o respeito deve prevalecer na boa convivência, exercitando a empatia e a formação de valores éticos (MARANHÃO, 2018, p. 35).

Ao dissertar sobre os princípios fundamentais para a construção do currículo e da formação integral dos estudantes maranhenses, o DCTM coloca “diversidade” enquanto um desses princípios e nele diz que,

[...] faz-se necessário enfrentar o preconceito, o racismo, o machismo, a homofobia e todo e qualquer tipo de intolerância e ódio. Posto isto, o currículo deve ser a expressão da diversidade social e cultural do povo maranhense. Os espaços escolares devem refletir esse sentimento, a escola deve atender a todas as diferenças sociais, sejam elas provenientes da diversidade biológica, cultural, social, de classe, religiosa, de gênero ou étnica (MARANHÃO, 2018, p. 28).

Como observado acima, o gênero é colocado enquanto um tema importante para debate no processo de construção do currículo e na formação de discentes, sendo pontuado o combate a qualquer tipo de intolerância, no entanto, tal temática suprimida na BNCC acaba por ter também pouco destaque no DCTM.

As citações são importantes, mas sucintas, o gênero é discutido dentro das relações familiares, onde de fato se faz presente, mas a indicação e discussão acabam não se aprofundando nas diversas nuances e ramificações nas quais o tema pode ser acessado. Mesmo dentro das relações na família e na sociedade, podemos enxergar o gênero enquanto motivo de violência, discriminação, mas também acolhimento e expressividade, além disso, podem-se discutir as dúvidas em relação às associações à fisiologia e genética, perante essas mesmas estruturas familiares e sociais em diferentes locais no mundo em diferentes tempos.

Dos poucos trechos encontrados no documento que promovem algum tipo de aproximação com tais questões, os mais evidentes são na disciplina de História, na qual a valorização das vozes femininas na literatura abolicionista ou em movimentos de independência é sugerida enquanto atividades a serem feitas em sala, para o desenvolvimento de habilidades.

Atividades essas importantes devido ao apagamento feminino na história, suas contribuições e vivências sempre em segundo plano ou até mesmo invisíveis e deturpadas, podendo ser agora resgatadas e valorizadas nas aulas de história, e não somente nessa, mas em qualquer disciplina do currículo da educação básica.

O documento sugere a leitura das obras da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra que é considerada a primeira romancista brasileira, promovendo aqui o conhecimento e valorização de uma figura feminina importante na cultura do nosso estado e país.

Quando olhamos para a disciplina de Ciências, fica ainda mais evidente que os aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos das relações de gênero ficaram em segundo plano nas sugestões, visto que o discurso biológico higienista prevalece, mesmo que tais aspectos sejam enfatizados enquanto parte das competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental no próprio documento.

Nem mesmo ao falar do corpo, do respeito às diferenças e até sobre sexualidade na organização curricular apresentada percebe-se enfaticamente a promoção de atividades que discutam o gênero e suas relações entre feminilidade, masculinidade e tudo o que não se encontra dentro da noção binária de compreensão da expressividade do gênero.

Ao trabalhar sexualidade, as atividades sugeridas fazem alusão à métodos contraceptivos, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e indicam ao docente a realização de uma roda de conversa sobre o tema, sem mais aprofundamentos. Não se é falado sobre os corpos que não se encontram dentro da cisgeneridade, sobre demandas das pessoas transexuais de conhecimento acerca de mudanças e tratamentos hormonais, nem mesmo sobre as problemáticas sociais e toda a discriminação que pessoas fora da conformação binária heteronormativa do gênero passam.

O DCTM segue a lógica da BNCC ao falar de forma sucinta de gênero, mesmo que nele o termo já seja citado, tornando a discussão do tema em seu texto rasa, sem de fato pontuar a partir de atividades sugeridas e ações a serem promovidas na escola a importância e necessidade de se abordar o gênero, as feminilidades, masculinidades, não-binariedades e suas influências nas relações históricas e cotidianas que tem o poder de definir identidades bem como apaga-las.

## 6.2 O GÊNERO IMPORTA?

Diante da compreensão de que a categoria Gênero e os temas que dela podem se ramificar e serem discutidos, tem uma importância significativa no reconhecimento dos estudantes de seus corpos, suas atitudes, suas possibilidades e que permitem a esses refletir sobre fatores históricos, sociais, culturais, médicos que atravessaram e atravessam a construção do corpo, do gênero e do sexo como os enxergamos, é preciso que no cotidiano escolar, onde esses temas se fazem presentes, o diálogo sobre os mesmos também esteja.

Discutir o gênero, as masculinidades, feminilidades e demais expressões, vai muito além de conteúdos fisiológicos, hormonais, orgânicos, é também garantir a presença e valorização de outros corpos e vivências que não se encontram na conformidade, no cotidiano escolar e social.

Seffner (2020) ao citar a importância dos avanços sociais e constitucionais sobre o falar de gênero e sexualidade, afirma:

[...] ao abordar questões em gênero e sexualidade, é cada vez mais claro que se fala em democracia, equidade de gênero, distribuição de privilégios e oportunidades, acesso a bens e a garantias legais. Gênero é um elemento estruturante das relações sociais, e discutir relações de gênero é discutir relações de poder e hierarquias na sociedade, o mesmo valendo para os debates que envolvem as diferentes orientações sexuais. (SEFFNER, 2020, p. 6).



Um dos textos que norteiam a educação é o dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que ao incluir os chamados temas transversais, sendo um deles “orientação sexual” torna as relações de gênero como ponto a ser discutido pela escola e sociedade, de forma que perpassasse todas as áreas estudadas na educação básica. Com eles, a necessidade de se pensar propostas pedagógicas que discutissem educação sexual foi vista por universidades, cursos de formação de professores, escolas e secretarias de educação (MONTEIRO; BACK, 2021).

Com a aprovação da BNCC que veio fundamentada por diversas políticas e documentos, era de se esperar que se tratando de um texto mais recente trouxesse as problemáticas de gênero enquanto algo fundamental a ser debatido na escola. As versões preliminares do documento fizeram isso ao propor a discussão de Corpo, Gênero e Sexualidade, porém, não durou muito até o texto ser alterado e as menções a tais questões serem suprimidas. Como apontam Monteiro e Back (2021) é necessário olhar para o contexto no qual tais documentos foram instituídos, pois vale enfatizar que existia uma diferença evidente no cenário nacional nesses dois momentos.

Quando os PCN foram apresentados, o país passava por um momento onde movimentos sociais, educacionais e políticos davam maior abertura para a inserção do debate sobre gênero e sexualidade na escola, diferentemente do cenário que nos encontramos atualmente e que já se fazia presente quando a versão final da BNCC foi então homologada, onde, segundo Monteiro e Back (2021, p. 257) “o país vivia um momento de cerceamento da liberdade de expressão e temas sexuais estavam sendo vistos como fora da alçada da escola”, resultando na retirada do tema gênero do documento.

No cenário educacional, Seffner (2020) enxerga dois lados nesse embate, onde de um deles reina:

Um pensamento pedagógico de natureza moralmente conservadora combinado com uma racionalidade neoliberal, que visa retirar da escola temas considerados políticos, ideológicos, questões de gênero e sexualidade; e, de outro lado, um conjunto de proposições pedagógicas que enfatiza o valor da diversidade, reconhece o caráter de negociação entre as diferenças do espaço público, toma a escola como lócus privilegiado para a alfabetização científica em todos os campos. (SEFFNER, 2020, p. 6).

Esse contexto conservador que cresce no Brasil e no mundo mobilizou esses setores da sociedade que passaram a combater pautas progressistas como a Educação Sexual, orientação sexual, identidade de gênero, movimento feminista e até mesmo os movimentos que buscam justiça pela comunidade negra, indígena, quilombola e imigrante. Não é difícil lembrar de

momentos de embates nas mídias nos últimos anos, acerca de temas como “kit gay”, “cotas”, “banheiros unissex”, “políticas de imigração”, “demarcação de terra indígena”, etc.

Esse combate acontece em diferentes locais de disputa de poder, um deles é o congresso nacional, onde através das bancadas de políticos que se empenham a barrar projetos que objetivam a busca por dignidade através de direitos, políticas públicas e leis para comunidades marginalizadas.

O mesmo acontece também dentro de templos e igrejas com o uso do discurso religioso e da fundamentação nos dogmas sagrados, mesmo em um país laico, e também através de notícias falsas ou *fake news*, que são massivamente compartilhadas em aplicativos de conversa como o *WhatsApp*, artifício esse muito utilizado por grupos conservadores, desde as eleições de 2018 e até anteriores a isso.

Assim como as *fake news*, o termo “ideologia de gênero” ganhou grande visibilidade nas mídias pela “polêmica” do assunto e pela desinformação a respeito do mesmo. Muito utilizado pelos grupos conservadores, o termo é significado por eles como uma ideologia implantada nas escolas que através de debates, práticas, materiais didáticos, influenciam os estudantes a “mudarem” sua sexualidade, encorajando o “homossexualismo”.

Assim como no caso do kit gay, materiais que visavam a informação e a promoção do debate sobre sexualidade e gênero acabaram sendo taxados como uma “ideologia de esquerda”, uma ameaça a estrutura familiar cisgênera heteronormativa e acabaram por serem tirados de circulação ou barrados pelo governo, devido a pressões feitas por esses grupos.

Vale ressaltar que mobilizações como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e Ideologia de Gênero (IG) são anteriores à construção da Base. A Ideologia de Gênero, como ficou conhecida no Brasil, é um tema que surge no início dos anos 2000 do embate entre a Igreja Católica e a agenda de igualdade de gênero, proposta por campos de estudo e encontros políticos internacionais que apresentavam essa igualdade como objetivo para os países.

A IG converge então com o MESP, que antes tinha um caráter de combate a uma suposta “ameaça marxista” nas escolas e que com o tempo se apoia em pautas morais, além das políticas. Dessa forma o MESP passa a buscar uma educação neutra, onde professores e professoras não possam discutir nada em sala de aula que não seja aprovado, que seja contrário aos valores dos responsáveis pelos alunos, onde entra a pauta da moral da família tradicional e o combate às noções de diversidade de gênero e de sexualidade na escola (MIGUEL, 2016).

A BNCC em seu texto final foi apresentada enquanto um documento “livre da ideologia de gênero” pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, que escancara a

forma como as demandas do movimento LGBTQIA+ e do movimento feminista, não são levadas em consideração por aqueles que deveriam promover o respeito e acolher toda a população, independente da identidade de gênero e/ou orientação sexual.

A Base não veio, no entanto, livre de contradições, visto que enfatiza em seu texto o respeito às diferenças, mas ao mesmo tempo ignora as discussões de gênero. Como bem colocado por Monteiro e Back (2021), a base parece tratar os estudantes enquanto sujeitos que estão isolados dos problemas sociais, fechando os olhos para as situações reais que acontecem no cotidiano de muitos dos alunos e alunas, fazendo então o contrário do que prega, que é a adaptação do conteúdo promovido à realidade de cada escola e estudante (MONTEIRO; BACK, 2021).

Na disciplina de Ciências, por exemplo, quando a BNCC cita a sexualidade, a coloca enquanto um importante debate, junto de outros tantos temas de grande importância, mas sem muita ligação entre si, como saneamento básico, qualidade do ar e nutrição. O leque de possibilidades e necessidades discursivas dentro da sexualidade se perde propositalmente, a citação é tímida e parece camuflar o assunto que é fonte de dúvidas, angústias, medos, traumas e que interfere diretamente na vida de jovens que estão em fase de formação de identidade e que poderiam ter contato com o tema de forma mais ampla, buscando a compreensão de suas diversas dimensões.

No mesmo sentido, ainda dentro de Ciências, o discurso encontrado na BNCC é o biológico e higienista. Em meio a unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que poderiam incluir as dimensões sociais, econômicas, históricas e culturais do gênero e da sexualidade, acabam por serem limitadas somente ao conteúdo biológico.

O debate sobre temas como reprodução, órgãos sexuais, IST, se torna limitado e muito se perde ao não fazer os estudantes refletirem sobre relações sexuais, consentimento, responsabilidades, estigmas históricos acerca de IST como a AIDS, e um mundo de possibilidades que tornariam a discussão mais ampla e auxiliariam na formação cidadã e crítica de cada um.

O docente pode, no entanto, se utilizar de pequenas brechas presentes na BNCC para promover discussões que vão além do sentido biológico no gênero e na sexualidade. Quando a Base coloca enquanto habilidade a ser desenvolvida “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”, permite ao docente abordar diversos pontos já citados anteriormente, que permeiam essas diferentes dimensões da sexualidade e de gênero também.

Essas brechas são encontradas, mas a Base em si não se posiciona de forma transparente, objetiva, como a sociedade em que nos encontramos demanda. Diante de inúmeros casos de desrespeito e desigualdades no cotidiano brasileiro, o documento norteador do currículo nacional deveria ser mais enfático ao trazer à tona o tema das relações de gênero e sexualidade.

Quando defendemos um país democrático, falamos também de um local onde haja a possibilidade de existência da diversidade de gênero e orientação sexual, que diferentes masculinidades, feminilidades e não-binariedades possam se fazer presentes sem que haja o medo, a exclusão, a discriminação, a violência. Onde haja a liberdade de se expressar, de ensinar e aprender.

A escola tem potencial para reivindicar essa democracia e como afirma Seffner (2020) vem sendo muito importante no processo de superação da invisibilidade de minorias, apontando que desde a Constituição Federal de 1988 o número de estudantes mulheres, negras(os), LGBTQIA+ têm aumentado consideravelmente na escola e que muitos avanços no campo das políticas públicas de combate à discriminação e de valorização da diversidade têm sido produzidos nesse que é um território de negociações.

Uma escola que não fala em gênero e em sexualidade não fala de mulheres, de homossexuais, de lésbicas, de travestis, e de transexuais. Passa a imagem de que essas pessoas não existem, ou se existem não têm o direito à vida plena. E os números brasileiros de assassinato nesse campo são brutais (SEFFNER, 2020, p. 16).

A presença cada vez mais assumida de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexuais nas escolas e universidades é vista pelo autor como um “alargamento dos modos de viver” e ele a conecta com essa democracia que defendemos e desejamos, mesmo que em contrapartida observemos o crescimento de posições conservadoras baseadas na desinformação e ódio contra a diversidade de gêneros e de sexualidades.

Os discursos sobre o corpo masculino observados nos livros didáticos apresentam a intenção de ampliar a compreensão desse corpo em momentos que destacam a existência de diferenças entre sexo, gênero, reprodução, que padrões estéticos são diferentes do conceito de saúde e que promovem debates sobre os privilégios sociais dos homens em relação às mulheres, como os salários mais altos e o reconhecimento histórico, mesmo que em alguns desses casos, como quando falam da sexualidade, os livros o façam em maioria de forma breve e superficial.

Por mais que nessas discussões se percebam questões de gênero, o termo quase nunca é utilizado e aspectos como a identidade de gênero, a representação de pessoas trans, intersexuais e as conformações de família, contendo homens de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero não são discursadas.

O corpo masculino de um modo geral é discutido amplamente na perspectiva biológica, abordando a sua anatomia, fisiologia, características que o tornam apto a se reproduzir, sua saúde é abordada a partir da discussão de IST, doenças parasitárias e de um modo geral, o homem branco cisgênero heteronormativo foi o mais presente.

Já em sua dimensão sociocultural, os homens históricos foram lembrados, suas conquistas foram celebradas, seus legados foram reafirmados, mas também, foram inseridos em problematizações que contestam os papéis sociais de gênero, em discursos que valorizam a raça e etnia, e que dão espaços sociais a grupos de homens subalternizados, além de discussões que problematizam a violência.

Existem algumas luzes que se acendem nos materiais didáticos e que contribuem para uma discussão mais iluminada sobre a construção do corpo masculino e das masculinidades, porém, ainda assim existem muitos trechos cinzentos que impedem que tal discussão seja mais visível, tanto aos docentes, quanto aos alunos.

Essas lacunas reduzem o caráter diverso do debate, além de contribuírem para a reprodução de uma ideia do homem e das masculinidades como naturais, como ser e conjunto de atitudes presentes no indivíduo desde a sua priori ou mesmo a naturalização de ensinamentos baseados na violência, no sexismo, no preconceito e na discriminação.

Na maior parte da leitura e análise dos livros, o que pareceu foi que os materiais simplesmente omitem a existência de categorias inteiras, neste caso, pessoas transgênero e intersexuais. Salvo algumas exceções que promoveram debates interessantes, os livros simplesmente não discursam esses indivíduos e não levam em consideração suas vivências.

A transgeneridade que já é vista por uma perspectiva patologizadora é escondida, essas pessoas são colocadas à sombra, à margem, o assunto parece ser proibido, o que apenas contribui para que essa visão perdure, que essas pessoas não se enxerguem na sociedade desde cedo e anterior a isso, não se reconheçam.

As pessoas intersexo nem mesmo pela perspectiva da anatomia ou fisiologia são lembradas nos livros, o que também contribui para um ideal que deveria pertencer ao passado, o fato de que tais pessoas devem achar o seu “sexo verdadeiro”, que os “hermafroditas” são um erro da natureza.

Há muito tempo se discute o gênero, o tema é complexo, cheio de articulações, e em nossos documentos da educação nacional já observamos avanços e retrocessos, os livros didáticos em sua maioria parecem (ainda) estarem receosos sobre a discussão do tema, até mesmo o combate à homofobia é raro de ser visto sendo discursado nos livros, logo, é de se esperar que pessoas trans e intersexo sejam ainda mais raras nesses espaços, visto que subvertem totalmente a ideia da relação sexo, gênero e sexualidade, dentro de uma norma binária naturalizada. Esses indivíduos, no entanto, sofrem violências como já discutido, por isso é fundamental o debate.

A formação dos estudantes não deixa de ser influenciada pela formação dos próprios docentes e sobre isso, vale lembrar-se da Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que contempla temas como raça, etnia, gênero e sexualidade em seu texto, pontuando importantes ações que as licenciaturas devem adotar, como: garantir nos currículos conteúdos referentes aos direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, etc. Além de definir aptidões aos egressos das licenciaturas como:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; [...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, p. 8).

Essas diretrizes enfatizam a necessidade que é preparar os professores e professoras para que estes possam de forma mais segura e fundamentada, promover tais discussões na escola. Para Connell (2013) a formação docente está ainda presa à reprodução de hierarquias, e estes profissionais necessitam de teorias que se abram para as práticas pedagógicas de transformação social.

A autora entende a hegemonia enquanto uma forma de realização do poder e que um passo fundamental para fazer com que o obscurantismo que hoje observamos através dos pré-julgamentos de parte conservadora da população na educação seja recuado, seria a produção de conhecimento na educação pública, para a autora os próprios estudos podem, portanto, desmontar a rigidez da visão utilizada pelos reacionários, e é isso que buscamos com esta pesquisa e com o produto fruto de tal investigação.

### 6.3 A TOLERÂNCIA COM A DIVERSIDADE

Em alguns momentos nos livros didáticos o termo gênero é omitido, substituído, o que pode ser uma estratégia dos autores para se enquadrar nos critérios necessários para a publicação dos livros ou mesmo um reflexo da retirada do termo do documento federal, limitando dessa forma, a discussão por parte dos materiais didáticos, fazendo com que a visão sobre esse corpo masculino na escola se dê ainda por uma perspectiva hegemônica da reprodução e dos papéis sociais.

Como discutido anteriormente, há um teor neoliberal na educação nacional e que faz uso também de políticas educacionais para se instaurar. Quando o texto da BNCC cede às pressões do setor conservador da sociedade e de seus representantes políticos, que por si só já são um grupo que em grande parte apresentam conduta constituinte do pensamento neoliberal, ela serve a este viés, que visa na educação uma formação objetiva, técnica, logo, não há no viés neoliberal a preocupação com uma formação crítica e emancipadora, ou seja, ao retirar as menções ao gênero, a Base distancia essa discussão da escola.

A crítica que faço ao documento, no entanto, se aprofunda em outros pontos. A Base segue um histórico dos documentos da educação nacional de, quando falar sobre diversidade, o fazer a partir de uma proposta de tolerância com a diferença e não de questionamento sobre a produção dessa diferença, sobre a produção de uma identidade hegemônica, normativa.

O diferencial da Base, assim como acontece na atualização do Plano Nacional de Educação, é que os retrocessos na discussão são nítidos e se dão dentro de um processo antidemocrático, sem a participação popular, a Base escolhe ignorar o tema e as populações às quais sua problematização contempla.

Esse tratamento da diversidade nos documentos da educação pelo viés da tolerância e não do questionamento da produção das diferenças e desigualdades, se dá dessa forma por ser mais cômodo, econômico, lucrativo. É mais fácil para o Estado conciliar os dois polos de discussão ao apresentar uma proposta de inclusão da diferença, de inclusão da diversidade, que no fim faz com que o considerado “diferente” continue sendo visto dessa forma e não como um constituinte da sociedade, produzido nela, por ela, e para ela.

Ora, para questionar a produção dessas diferenças teríamos que partir da própria estruturação da sociedade, de como não somente nós enquanto cidadãos, o que já geraria um grande debate, mas as instituições das quais fazemos parte, produzem historicamente e

continuamente os discursos sobre os corpos, os sujeitos, dessa forma teríamos que estranhar, problematizar a noção de família, igreja, escola e o próprio Estado.

A BNCC é um importante documento que precisa ser revisto com a participação popular de profissionais da educação de todo o país novamente, de forma a se tornar mais humana, mais crítica, mais próxima à realidade nacional, sendo capaz de propor um currículo nacional flexível, adaptável e que torne os estudantes aptos e qualificados ao mercado de trabalho sem precisar deixar de lado a formação problematizadora de viés transformador.

É necessário que nesse processo a Base saia do campo da tolerância e se volte para a compreensão da formação das identidades e diferenças, que deixe de somente utilizar palavras-chaves de impacto como diversidade e pluralidade para omitir a discussão do gênero, e de fato insira de forma objetiva e enfática esse tema no currículo.

Tornar essas discussões centrais na educação nacional, no ambiente escolar, é fundamental, o que se enfatiza nos estudos de Silva (2014), pois afirma que somente adotando essas atitudes de questionamento na escola, das produções das diferenças, é que podemos caminhar para um futuro onde os estudantes tenham uma criticidade quanto às relações de poder e de gênero e que reconheçam essas relações no seu dia a dia.

Somente assim, será possível juntos: pensar, elaborar e sugerir formas e possibilidades para fundamentar políticas públicas na educação e fora dela. De forma com que venham a combater o sexismo, o machismo, o feminicídio, a homofobia, a transfobia e contribuir para uma equidade de gênero, visando a valorização da diversidade de expressões de gênero e de sexualidade.

#### 6.4 UMA POSSIBILIDADE PARA A ESCOLA PENSAR SOBRE O CORPO MASCULINO

Se consideram duas problemáticas: 1) A BNCC que fala de diversidade cultural, de equidade no acesso à educação e, portanto, se diz uma política inclusiva e igualitária, porém que na prática cede perante às pressões conservadoras e omite a discussão de gênero, se tornando mais distante de problemas reais que precisam de reflexão e debate e se aproximando de uma lógica tecnicista de cunho neoliberal, deixando de lado a criticidade acerca das relações de gênero; 2) O fato dos livros didáticos não serem capazes de contemplar a complexidade das discussões sobre a construção do homem, do corpo masculino, das noções de masculinidade, pois acabam por ter uma abordagem predominantemente biológica, apresentando apenas alguns debates que trazem à tona certos pontos a serem discutidos e em



muitos casos, reduzindo a discussão; entendemos que, o produto produzido a partir dessa pesquisa pode ser uma alternativa para preencher algumas dessas lacunas deixadas pela BNCC e pelos livros didáticos na discussão do corpo masculino.

O Produto Técnico Tecnológico (PTT) que desenvolvemos se trata de uma proposta pedagógica teórica em formato de *e-book*, voltada para docentes onde, a partir dos resultados da investigação feita nos livros didáticos, sugerimos formas de se trabalhar o tema do corpo masculino e as masculinidades nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais, objetivando uma percepção por parte dos/as professores/as e alunos/as dos discursos sobre o corpo masculino de uma forma livre de estereótipos ou padrões, pautada na ética e inclusão, contemplando discussões que envolvam os aspectos socioculturais e questionando a produção das identidades normativas e das diferenças.

Figura 15 – Capa do *e-book* fruto da pesquisa



Fonte: Yuri Almeida (2023)

O *e-book* tem como título “Propostas Pedagógicas para discutir o corpo masculino” e é dividido em quatro seções: 1) A produção do corpo masculino e das masculinidades, na qual fazemos uma introdução da problemática, partindo da noção do corpo humano como fruto de uma construção histórica e sociocultural, de conceitos como o de discurso, escola como instituição de sequestro, docilização dos corpos e biopoder em Foucault, de binariedade discutido por Butler e partimos para o debate em Tomaz Tadeu, sobre a produção da identidade e diferença.

Ainda nesta seção, defendemos a razão de dar ênfase aos discursos sobre o corpo masculino e falamos sobre as dimensões biológicas e socioculturais pelas quais podemos percebê-lo, ressaltando a necessidade de não reduzirmos o discurso sobre o corpo à sua biologia e assim, abordamos os discursos que produzem as masculinidades.

A segunda seção: 2) Formação docente para a contextualização e diversidade do corpo masculino, na qual falamos do papel questionador do docente, da formação inicial e continuada, dos documentos educacionais que respaldam a discussão de gênero na escola, do crescimento do conservadorismo a partir de pautas como Ideologia de Gênero em contraste com dados de violência de gênero e encerramos falando da docência como profissão generificada, da escola enquanto espaço que reproduz discursos naturalizantes, mas também como espaço potente para a discussão e da autonomia docente.

A terceira seção: 3) Propostas Pedagógicas para a discussão do corpo masculino, na qual inicialmente refletimos sobre o conceito de proposta pedagógica a partir de Sá-Silva, e posteriormente apresentamos diversas propostas que podem vir a ser utilizadas por docentes em todo o país, descrevendo como desenvolvê-las, quais materiais utilizar e que discussões promover, deixando tudo em aberto para adequações por parte dos professores e das professoras que as utilizarão.

A quarta e última seção: 4) Sugestões de materiais, na qual apresentamos algumas sugestões de textos, livros, sites, filmes e *podcasts* à serem consumidos, consultados, estudados e acompanhados pelos professores e pelas professoras que desejem aprofundar seu repertório neste debate tão necessário. Esses materiais servem inclusive para preparar os/as docentes que não se sentem aptos ainda a levar essas propostas para a sala.

Publicado pela Editora UEMA o *e-book* está disponível gratuitamente para download e divulgação no [acervo digital da editora](#), entendendo que essa pesquisa foi realizada em uma universidade estadual pública que dá estrutura às licenciaturas e aos programas de pós-graduação, visando o desenvolvimento da educação no estado a partir do investimento na formação de professores e de professoras, além disso, essa pesquisa foi financiada pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que permitiu o seu desenvolvimento e conclusão, cumprindo assim com a entrega do Produto Técnico Tecnológico (PTT) o exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Anseio que em breve tenhamos não somente nos materiais didáticos, mas no centro de projetos, programas, políticas, resoluções, documentos da educação, currículos da educação básica, superior, da formação docente, a presença do debate sobre o gênero, a sexualidade, a produção dos nossos corpos, das diferenças, desigualdades, das naturalizações, da hegemonia de um grupo sobre o outro, de forma enfática.

Desejamos que possamos construir esse caminho que levará a debates na escola e que envolverão não somente os estudantes, mas seus responsáveis, sua comunidade e dessa forma, que as reflexões sobre esses temas sejam amplas, constantes, que o reconhecimento dos privilégios patriarcais possa ser ponto de partida para muitos homens desenvolverem práticas pautadas no respeito e na ação entre os seus, para que os discursos e atitudes sexistas não perdurem, e que possamos criar um ambiente de fato democrático, levando em consideração as diferentes expressões de masculinidade, de feminilidade, da não-binariedade, na qual aconteça a formação integral desses estudantes, de forma crítica e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

ABGLT – **Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Manual de Comunicação LGBT.** Curitiba: ABGLT, 2010.

AGGER, B. **Cultural Studies as Critical Theory.** 1992. Apud: ESCOSTEGUY, A. C. **Os estudos culturais.** Cartografias (PUCRS). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3363368/mod\\_resource/content/1/estudos\\_culturais\\_ana.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3363368/mod_resource/content/1/estudos_culturais_ana.pdf). Acesso em: 10 de jun, 2022.

ALMEIDA, G. **“Homens Trans”: novos matizes na aquarela das masculinidades?.** Revista Estudos Feministas, 20(2), 513–523, 2012.

ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola.** 2005, 226 f. Tese. (Doutorado em Educação). – PUC - Rio, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

AMÂNCIO, L. **O gênero no discurso das ciências sociais.** Análise Social, vol. XXXVIII (168), 687-714, 2003.

ANZINI, V. B. **Gêneros perdidos: por uma arqueologia transfeminista.** Tessituras, Pelotas – RS. v. 9 n. 1 jan-jun, 2021.

BADINTER, E. **XY: sobre a identidade masculina.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p. 8-274, 1993.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Editora Persona, ed. 70. São Paulo, 2011.

BENTO, B. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos.** Salvador: EDUFBA, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910).** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BLAKEMORE, J; CENTERS, R. **Characteristics of boys’ and girls’ toys.** Sex Roles, v. 53, n. 9-10, p. 619-633, 2005.

BOTTON, F. B. **As masculinidades em questão: Uma perspectiva de construção teórica.** Revista Vernáculo, Paraná, n. 19-20, p. 109-120, 2007.

BRABO, T. S. A. M; ORIANI; V. P. **Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil.** Redalyc.org UAEM, vol. 17, n. 2, p. 145-154, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 de mar, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 de mar, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 de mar, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 de mar, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras Didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material Didático**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais>. Acesso em: 07 de mar, 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 de set, 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. MEC. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 10 de mar, 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CARDOSO, F. A. **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças**. Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação – ANPEd, 30, 2007, Caxambu/MG. Anais. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.

CELLARD, A. **A análise documental**. 2008. Apud: POUPART, J; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONNELL, R. W. **Masculinidades, Colonialidade e Neoliberalismo**. Entrevista com Raewyn Connel. 2013. Disponível em: <https://www.ssexbbox.com/2016/07/masculinidades-colonialidade-e-neoliberalismo-entrevista-com-raewyn-connel/>. Acesso em: 02 de abr, 2022.

CONNELL, R. W. **Gênero em termos reais**. São Paulo: Versos, 2016.

CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade**. 1995. Educação & Realidade. Gênero e Educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n.2, jul/dez 1995, p. 185-206.

CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas [online]**. 2013, v. 21, n. 1, pp. 241-282. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 10 de abr, 2021.

CORREIO BRAZILIENSE. **Assassinatos de indígenas aumentaram mais de 60% na pandemia, aponta relatório**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/10/4959066-assassinatos-de-indigenas-aumentaram-mais-de-60-na-pandemia-aponta-relatorio.html>. Acesso em: 31 de mar, 2022.

COSTA, J. F. **A construção cultural da diferença dos sexos**. 1995. Apud: CAETANO, N. JUNIOR, P. M. S. **De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

DAL'IGNA, M. C; SCHERER, R. P; CRUZ, E. **Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPED**. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i3.48941>. Acesso em: 10 de abr, 2022.

DE KEIJZER, B. **Hasta donde el cuerpo aguante: gênero, cuerpo y salud masculina**. Apud: VIGOYA, M. V. **As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

DEMETRIOU, D. Z. **Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique**. Theory and Society, v. 30, n. 3, p. 337-361, 2001. Apud: CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, J. W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas [online], v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

DINIS, N. F; CAVALCANTI, R. F. **Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia**. Pro-posições, Campinas, v. 19, n.2, p. 99-109, 2008.

DUARTE, A. L. C; SILVA, R. M; MOURA, N. **Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM)**. Educação em Revista, Marília, v. 21, n. 2, p. 21-36, 2020.

DUARTE, M. F. S; REIS, H. J. D. A. **Gênero e sexualidade em livros didáticos de ciências do ensino fundamental**. Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS), São Luís - Vol. 4 - Número Especial - Jul./Dez. 2018.

DUTRA, F. A; ORELLANA, C. **Selfies no Tinder: masculinidades hegemônicas como performance**. Chasqui - Revista Latinoamericana de Comunicación, nº 135, ago-nov, p. 143-158, 2017.

FERNANDES, M. G. M. **O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência**. Physis, Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola.** Revista Linhas, Florianópolis, v.7, n.1, p.1-21, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 20 de jan, 2022.

FILHO, S. A. C. **A masculinidade em Connell: os mecanismos de pensamento articuladores de sua abordagem teórica.** XIII Encontro de História. Anpuh-Rio: Identidades, p. 1-7, 2008.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)** / Michel Foucault: tradução Educaro Brandão – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Rio de Janeiro, Graal, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, F. M; SILVA, J. A; LEITE, M. C. L. **Diretrizes Invisíveis e Regras Distributivas nas Políticas Curriculares da Nova BNCC.** Currículo sem Fronteiras, v.18, n.3, p.857-870, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 10 de mar, 2022.

FREITAS, L. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/05/Reforma-Empresarial-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 de mar, 2022.

FURLANI, J. **Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos.** Apud: MEC. **Salto para o Futuro: Educação para a igualdade de gênero.** Ano XVIII, Boletim 26, nov. 2008.

FURTADO, A. G; GAGNO, R. S; **Políticas do Livro Didático e o mercado editorial.** Anais. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3684\\_2172.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3684_2172.pdf). Acesso em: 08 de mar, 2022.

GAMA, J. F. A. KNUDSEN, P. P. P. S. **Homens, meninos e masculinidades na escola.** Simpósio Internacional de Educação Sexual: Feminismo, identidade de gênero e políticas públicas. 2015. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos>. Acesso em: 18 de dez, 2022.

GONÇALVES, M. E. **Tibira do Maranhão, o indígena que foi a primeira vítima da homofobia no Brasil.** Site Revista Híbrida. 2021. Disponível em

<https://revistahibrida.com.br/historia-queer/tibira-do-maranhao-o-indio-que-foi-a-primeira-vitima-da-homofobia-no-brasil/>. Acesso em: 20 de mai, 2022.

HARAWAY, D. **“Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra.** (2004). Apud: MAÇÃO, I. R.; ALVIM, D. M.; RODRIGUES, A. **Desfazendo sexo: uma genealogia dos conceitos de sexo biológico e gênero.** Kínesis, Vol. XIII, nº 34, jul, p. 231-252, 2021.

HEINSFELD, B. D; SILVA, M. P. R. N. **As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das Tecnologias Digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018.

HÖFLING, E. M. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 21, nº 70, p. 159-170, abr. 2000.

IMBERNÓN, F. **Entrevista: formação permanente e carreira docente.** Revista de Ciências Humanas. Frederico Westphalen v. 13, nº 20, p. 45-50, jun. 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JANUÁRIO, S. B. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade.** Editora LabCom.IFP, 2016.

JULIO, J. M; VAZ, A. M. **Representações de masculinidades latentes em aulas de física do ensino médio.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

KAPLAN, G. **Contemporary Western European feminism.** 1992. Apud: JANUÁRIO, S. B. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade.** Editora LabCom. IFP, 2016.

KIMMEL, M. S. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998.

KIMMEL, M. S. **Masculinidade como Homofobia Medo, vergonha e silêncio na construção de identidade de gênero.** Equatorial. v. 03, n. 04, 2016, pp. 97-124, ISSN: 2446-5674.

LACOMBE, A. **De entendidas e sapatonas: socializações lésbicas e masculinidades em um bar do Rio de Janeiro.** Cadernos Pagu. Rio de Janeiro, 2007.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA E SOUZA, A. M. F; FAGUNDES, T. C. P. C; **Acesso à educação e à produção de saberes – direitos da mulher.** 2004. Apud: PINHO, M. J. S. **Para além do sistema reprodutor: a (des)construção do gênero em livros de Biologia.** Curitiba: CRV, 2022.



LOURO, G. L. **Flor de Açafrão: takes, cuts, close-ups**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-posições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAÇÃO, I. R; ALVIM, D. M; RODRIGUES, A. **Desfazendo sexo: uma genealogia dos conceitos de sexo biológico e gênero**. Kínesis, Vol. XIII, nº 34, julho, p. 231-252, 2021.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e educação sexual**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>. Acesso em: 20 de jan, 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. FGV Editora, Rio de Janeiro, 2018.

MARTIN, E. **The Egg and the Sperm: How Science has Constructed a Romance based on Stereotypical Male-Female Roles**. 1996. Apud: KELLER, E. F; LONGINO, H. E. **Feminism and Science**. New York: Oxford University Press, p. 103-20, 1996.

MATOS, M. **Reinvenções do vínculo amoroso: cultura e identidade de gênero na modernidade tardia**. 2000. Apud: SOUZA, M. F. **As análises de gênero e a formação do campo de estudos sobre a(s) masculinidade**. Mediações, Londrina, v. 14, n. 2, p. 123-144, Jul/Dez. 2009.

MEDEIROS, M. *et. al.* **Pesquisa qualitativa em saúde: implicações éticas**. Apud: GUILHEM, D; ZICKER, F. **Ética na pesquisa em saúde: avanços e desafios**. Brasília: Letras Livres / Editora UnB, 2014.

MICARELLO, H. A. L. S. **A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito**. EccoS – Revista Científica, n. 41, p. 61-75, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6801/3429>. Acesso em: 10 de mar, 2022.

MIGUEL, L. F. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro**. Direito e Práxis Revista. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, ago. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em: 10 de dez, 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, S. A. S; BACK, J. L. **Notas introdutórias sobre o lugar do corpo e sua interface entre gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular**. Revista Humanidades e Inovação, v. 7, n. 27, 2021.

MOURA, R. G. **A Masculinidade Tóxica e Seus Impactos Na Vida Dos Gays Dentro das Organizações**. Revista Ciências do Trabalho, n. 13. p. 125-139, 2017.

NEIRA, M. G; ALVIANO JÚNIOR, W; ALMEIDA, D. F. **A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes.** EccoS – Revista Científica, n. 41, p. 31-44, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055003/html/>. Acesso em: 10 de mar, 2022.

NETO, I; FIRMINO, I; PAULINO, P. R. V. **A Construção Social Do Estigma Em Masculinidade: uma revisão de literatura.** Revista Científica Fagoc Multidisciplinar, v. 04, n. 1, 2019.

NICHOLSON, L. **Interpretando o gênero.** Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. **Feminismo.** 1969. Apud: JANUÁRIO, S. B. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade.** Editora LabCom.IFP, 2016.

OLIVEIRA, J. D. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, contexto histórico de sua construção e principais mudanças.** IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica – CONEPT. Araraquara – set. 2018. Disponível em: <http://ocs.ifsp.edu.br/index.php/conept/iv-conept/paper/viewFile/4051/778>. Acesso em: 10 de mar, 2022.

OLIVEIRA, M. B. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

PARAÍSO, M. A. **Raciocínios generificados no currículo e possibilidades de aprender.** 2010. Apud: DAL'IGNA, M. C; SCHERER, R. P; CRUZ, E. **Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPED.** Interação, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, set./dez. 2017.

PÉRICO, L; SILVA, R. D. **Masculinidades na Escola: Uma revisão bibliográfica sistemática nas bases educ@ e scielo entre 2008 e 2018.** Travessias, Cascavel, v. 14, n. 1, p. 266-280, 2020.

PETER, J. P. **Les médecins et les femmes.** 1980. Apud: FERNANDES, M. G. M. **O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência.** Physis, Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2009.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHO, M. J. S. **Para além do sistema reprodutor: a (des)construção do gênero em livros de Biologia.** Curitiba: CRV, 2022.

PINO, N. P. **A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos.** 2007. Apud: SILVA, L. A. S; SILVA, E. P. Q. **Corpo intersexo e intersexualidade: temas do livro didático de Biologia.** X Congresso Internacional De Diversidade Sexual, Étnico-Racial e de Gênero (CINABEH). Anais. 2021. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cinabeh/2021/ebook2/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV149\\_MD4\\_SA8\\_ID432\\_17032021192453.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cinabeh/2021/ebook2/TRABALHO_COMPLETO_EV149_MD4_SA8_ID432_17032021192453.pdf). Acesso em: 21 de ago, 2022.

POLLOCK, G. **Missing women. Rethinking early thoughts on images of women.** 1990. Apud: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1. 184p. 2014.

PRIORE, M.; AMANTINO, M. (Orgs.) **História dos homens no Brasil.** Revista Temporis, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 196-207, 2013.

REIS, T; CAZÁL, S. **Manual de Comunicação LGBTI+.** 3ª ed. Curitiba: IBDSEX, 2021.

RIBEIRO, M.; REIS, W. **Educação Sexual: o trabalho com crianças e adolescentes.** Revista Brasileira De Sexualidade Humana, v. 18, n. 2, p. 375-385, 2007.

RODRIGUES, J. C. **O negro brasileiro e o cinema.** 2012. Apud: CAETANO, N. JUNIOR, P. M. S. **De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

RODRIGUES, L. A. R. **Resenha do livro “A BNCC no Contexto da Contrarreforma da Educação no Brasil”.** REVASF, vol. 8, n. 15, p. 164-168, 2018.

ROHDEN, F. A. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001. (Coleção Antropologia e Saúde). E-book. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/37677>. Acesso em: 10 de mar, 2022.

SAAVEDRA, L. **Diversidade na identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino.** Psicologia Educação e Cultura, vol. VIII, nº 1, p. 103-120. 2004.

SANTOS, L. **Carga pesada: um estudo das relações de trabalho e de gênero entre os caminhoneiros.** 2000 Apud: VIGOYA, M. V. **As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América.** Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

SANTOS, R. L. V; COELHO, T. C. **Análise da Base Nacional Comum Curricular: subsídios para um debate.** Caderno Científico Fagoc de Graduação e Pós-Graduação. V.II, 2017. Disponível em: <https://1library.org/document/q5er243q-analise-base-nacional-comum-curricular-subsidios-para-debate.html>. Acesso em: 10 de mar, 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I, n.1, jul., 2009.

SCHWARCZ, L. M. **Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco.** História, Ciências, Saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n. 1, jan.-mar, p. 225-242. 2011.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, jul/dez, 1995.

SCULOS, B. W. **Who's Afraid of 'Toxic Masculinity'?**. Class, Race and Corporate Power: v. 5, 2017.

SEFFNER, F. **Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020.

SFAIR, S. C; BITTAR, M; LOPES, R. E. **Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais**. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 620-632, 2015.

SILVA, L. A. S; SILVA, E. P. Q. **Corpo intersexo e intersexualidade: temas do livro didático de Biologia**. X Congresso Internacional De Diversidade Sexual, Étnico-Racial e de Gênero (CINABEH). Anais. 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cinabeh/2021/ebook2/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV149\\_MD4\\_SA8\\_ID432\\_17032021192453.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cinabeh/2021/ebook2/TRABALHO_COMPLETO_EV149_MD4_SA8_ID432_17032021192453.pdf). Acesso em: 21 de ago, 2022.

SILVA, R. D. **Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do kit Anti-Homofobia**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2015.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15º ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1ª ed., 2020.

SOARES, M. C. **Construindo o significado do voto: retórica da propaganda política pela televisão**. 1998. Apud: JANUÁRIO, S. B. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade**. Editora LabCom.IFP, 2016.

SOUZA, G. **Psicologia e Feminismo: Uma Revisão de Literatura**. Revista Esfera Acadêmica Humanas, v. 3, n. 1, 2018.

SOUZA, M. F. **As análises de gênero e a formação do campo de estudos sobre a(s) masculinidade**. Dossiê: Contribuições do pensamento feminista para as Ciências Sociais. Mediações, Londrina, v. 14, n. 2, p. 123-144, Jul/Dez. 2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIGOYA, M. V. **As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural**. 2014. Apud: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15º ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

ZANATTA, S. C; BRANCO, E. P; BRANCO, A. B. G; NEVES, M. C. D. **Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out./dez. 2019.