

## ***Entre sexualidades, masculinidades e raça: contribuições do multi/interculturalismo para a prática pedagógica***

*Paulo Melgaço da Silva Junior\**

*Ana Ivenicki\*\**

### ***Resumo***

O presente artigo se propõe a discutir como o multiculturalismo, em suas diversas vertentes, pode oferecer subsídios para tematizar as questões de sexualidades, raça, masculinidades e classe social em sala de aula. Neste sentido, abordam-se tanto os modos como alunos/as do 6º ano do ensino fundamental vivenciam tais questões, quanto a tentativa de problematizar verdades essencializadas. Para isto, procuraram-se, nas abordagens metodológicas da pesquisa-ação, os elementos necessários para produzir as informações obtidas nos encontros semanais da disciplina “Artes Visuais”. Ao analisar os dados, a partir das questões propostas pelo multiculturalismo, estudos de gênero, racialidade e sexualidade, observou-se que as expectativas sobre gênero e masculinidades são configuradas a partir da visão heteronormativa. Assim, os dados do estudo mostram não somente preconceitos trazidos, como também impactos das ações desenvolvidas, no sentido de uma educação multicultural transformadora.

**Palavras-chave:** Multi/interculturalismo. Raça. Masculinidades.

1 Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC/RJ. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: pmelgaco@uol.com.br. <http://orcid.org/0000-0002-4301-9305>.

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: aivenicki@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-7315-5500>.

### *Among sexualities, masculinities and race: contributions of multi/interculturalism towards the pedagogical practices*

#### *Abstract*

The present article proposes the discussion of how multiculturalism in its various aspects can offer subsidies to thematize the questions of sexualities, race, masculinities and social class inside classroom. In this sense, both the modes and the students of the 6th grade of elementary school are experienced, as they attempt to problematize essentialist truths. In order to do so, the elements necessary to produce the information obtained through weekly meetings of the discipline “Visual Arts”, were searched for the methodological approaches of action research. When analyzing the data, from the issues proposed by multiculturalism, studies of gender, raciality and sexuality, it was observed that expectations about gender masculinities are configured from the heteronormative view. And so the study data show prejudices brought, as well as impacts of the actions developed, towards a transformative multicultural education.

**Keywords:** Multi / interculturalism. Race. Masculinities.

### *Entre sexualidades, masculinidades y raza: contribuciones del multi / interculturalismo para la práctica pedagógica*

#### *Resumen*

El presente artículo se propone discutir cómo el multiculturalismo en sus diversas vertientes puede ofrecer subsidios para tematizar las cuestiones de sexualidades, raza, masculinidades y clase social de aula. En este sentido se aborda los modos con que alumnos / as del 6º año de la enseñanza fundamental vivencian las cuestiones y cómo es posible intentar problematizar verdades esencializadas. Para ello, se buscó, en los enfoques metodológicos de la investigación-acción, los elementos necesarios para producir las informaciones que fueron obtenidas por medio de encuentros semanales de la disciplina “Artes Visuales”. Al analizar los datos, a partir de las cuestiones propuestas por el multiculturalismo, estudios de género racialidad y sexualidad, se observó que las expectativas sobre género masculinidades se configuran a partir de la visión heteronormativa. Así los datos del estudio muestran preconceptos traídos, así como impactos de las acciones desarrolladas, en el sentido de una educación multicultural transformadora.

**Palabras Clave:** Multi / interculturalismo. Raza. Masculinidades.



## Introdução

Estima-se que a cada 28 horas, um homossexual morre de forma violenta no país. Mas não se sabe quantos desses casos tiveram a homofobia como motivação principal. Hoje, se uma pessoa sofrer uma agressão física ou for xingada, pelo simples fato de ser homossexual, ela vai chegar numa delegacia de polícia para prestar queixa, mas não vai conseguir registrar o caso como homofobia. Porque não existe esse crime na legislação brasileira. A homofobia não é considerada crime e, por isso, casos de violência contra homossexuais recebem menos atenção da polícia. (FANTÁSTICO, 2016).

Estas questões estão presentes nas escolas. Alunos/as *gays*, lésbicas, transexuais, intersex, travestis, negros/as e indígenas integram nossas salas de aula e muitas vezes não se veem representados nestes ambientes. Neste sentido, o objetivo central deste artigo é discutir dados de pesquisa que interrogou estudantes do 6º ano de uma escola pública de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense (RJ), sobre sexualidades, masculinidades e racialidade. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma composta por 32 estudantes, entre 11 e 15 anos, majoritariamente negra e de baixa renda.

Optamos pelas abordagens metodológicas da pesquisa-ação considerando que seus mecanismos permitem a reflexão e uma possível transformação do contexto pesquisado (FRANCO, 2005). Compreendemos que ela tem sido um método participativo desde sua origem e que sua perspectiva funciona melhor com a cooperação e a colaboração entre as pessoas da investigação. A principal motivação para a realização desta proposta foi a necessidade de problematizar visões essencializadas sobre gênero, masculinidades e raça e buscar caminhos possíveis para a valorização dos diversos sujeitos sociais, tentando diminuir e/ou evitar possíveis preconceitos presentes no cotidiano escolar.

Defendemos o argumento de que as escolas precisam buscar a inteligibilidade para todos os sujeitos, propor possibilidades de pensar em vidas que não são pensadas ou reconhecidas como tais. Como professores/as, temos a responsabilidade de prover normas de proteção para esses sujeitos. Tais questões não podem ser negligenciadas, devendo ser discutidas e problematizadas. Segundo King e Schneider (1999), somos responsáveis pelo que escolhemos não ensinar às crianças, assim, nossas escolhas dizem muito sobre o que valorizamos, o que tememos e como esperamos que esses valores sejam adotados por nossos/as alunos/as.

Contudo, não se trata, porém, de introduzir um novo conhecimento ao currículo. A questão central é problematizar o conhecimento inscrito, desestabilizar os binários e as verdades construídas sobre gênero, sexualidades, raça, classe social. Hooks (2001) lembra a influência do pensamento de certas vertentes religiosas nas escolas, em relação à renúncia dos desejos e prazeres do corpo. Assim, “ao acreditar nisso, indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (HOOKS, 2001, p. 115).

Nesse mesmo sentido, Louro (2001, p. 41) destaca a dificuldade de se trazer o prazer e o corpo para a sala de aula, ao afirmar que, nas escolas, “[...] a associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças”. A autora deixa claro que a forma de se pensar sexualidade nas escolas ainda atende ao



modelo hegemônico reprodutivo cristão, que não privilegia as diversas possibilidades de se vivenciarem as múltiplas sexualidades. Pensando nisso, a proposta seria ensinar sem deixar de lado os corpos, os desejos e os prazeres.

Defendemos a relevância deste estudo uma vez que o domínio discursivo da heteronormatividade desconsidera outras formas de masculinidades que não atendem às suas práticas. Essa situação reflete-se diretamente nos currículos, prejudicando o entendimento de diversas relações sociais e culturais presentes na escola. Neste sentido, nos apropriamos do campo do multiculturalismo, entendido como a possibilidade de promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANEN, 2007, 2008; CANDAU, 2008, 2009; IVENICKI, XAVIER, 2015; WALSH, 2009a) que pode contribuir para discutir a escola e seus diversos e complexos atravessamentos culturais para problematizar as maneiras como estes/as jovens constroem e revelam suas subjetividades no cotidiano escolar.

Conscientes de que cada sujeito social é marcado por diversos atravessamentos e subjetividades – raça, gênero, sexualidade, classe social, entre outros –, acreditamos que, para trabalhar com estas questões no cotidiano escolar, seja útil recorrer ao conceito de interseccionalidade criado pela jurista negra estadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989. Este conceito nos permitirá trabalhar a intersecção entre diversas áreas do conhecimento dos estudos de gênero, das relações etnicorraciais ao multiculturalismo. Segundo a autora, a interseccionalidade dos termos ganha adequação para a realidade social brasileira. Neste sentido, uma compreensão desses processos que se interrelacionam torna-se indispensável para uma melhor reflexão e atuação dos diversos segmentos da sociedade que buscam consolidar a democracia a partir da redução das desigualdades de gênero e raça (CRENSHAW, 2004.)

Desta maneira, de acordo com Sodré (1999), Quijano (2001) Wilchins (2004) e Barnard (2004), a raça é uma abstraco, uma fantasia móvel que não tem nada a ver com o determinismo biológico. Ao mesmo tempo, em uma perspectiva similar, Sommerville (2000) e Barnard (2004), tal qual Crenshaw (2004), entendem que as questões de raça, sexualidades, g nero e classe social devem ser vistas como interseccionadas, ou seja, não podem ser dissociadas, uma vez que devemos olhar para o sujeito social como um todo e não apenas por um ângulo de suas subjetividades.

Contudo, em paralelo a estas questões, ressaltamos que estamos conscientes de que vivemos momentos sombrios no campo da educao. Com isso, a cada dia, diversos movimentos conservadores buscam silenciar professores/as e estas possibilidades de discussão. É neste contexto que defendemos que os/as profissionais da educao não podem se abater, e que deva ser ressaltada e valorizada cada proposta que traga à tona estas discussões e problematizaes.

A bem da verdade, torna-se necessário perceber que um cenário de proibies, aos poucos, está tomando conta da escola, e um discurso moralizante, em nome da neutralidade, busca apagar no campo legislativo as conquistas destes últimos anos de todo o trabalho realizado a partir da prática docente.

Neste sentido, desde de 2014 diversos Projetos de Lei tramitam no Congresso Nacional e na Câmara dos Deputados, buscando restringir estas discussões. Dentre eles destacamos, o Projeto de Lei 7180/2014 que visa alterar o artigo 3  da Lei 9.394/1996

(BRASIL, 2014) para incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa<sup>1</sup>. O Projeto de Lei 67/2015 determina que professores/as entreguem aos responsáveis o material sobre o conteúdo que será ministrado em sala de aula<sup>2</sup>.

Os reflexos desta onda conservadora estão atingindo as políticas educacionais e provocando alterações na legislação, conforme foi publicado na Folha de São Paulo: “Sem alarde o Ministério da Educação alterou o texto da nova versão da base nacional curricular e retirou as menções às expressões ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual” (CANCIAN, 2017). Com isso, diversos estados e municípios começaram a propor projetos de leis com o objetivo de proibir estas discussões. Felizmente, muitos deles foram arquivados. Contudo, as discussões promovidas pela “Escola sem Partido” não podem ser ignoradas, pois, em nome de um discurso moralizante e da neutralidade de verdades, acabam por apagar discussões e conquistas em prol dos direitos humanos e sexuais.

Acreditamos que este apagamento seria um retrocesso. Por isso, defendemos a importância do multi/interculturalismo no campo educacional. Esta proposta nos permite historicizar, interrogar e compreender como o processo de colonização sufocou, essencializou e hierarquizou subjetividades e construiu verdades que necessitam ser questionadas.

A partir do exposto, o artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discutimos a abrangência do multiculturalismo, suas propostas, tendências e destacamos a interculturalidade crítica. Logo após, propomos uma reflexão sobre as masculinidades destacando o processo de construção das masculinidades negras. Para tentar ilustrar a questão apresentamos na seção seguinte uma cena de sala de aula e, por fim, defendemos a importância do multiculturalizar a prática pedagógica.

### ***1. Multiculturalismo: propostas e tendências que desafiam as práticas pedagógicas***

Sustentamos a importância da reflexão sobre escolas e culturas com base na constatação de que a América Latina, neste caso o Brasil, foi construída a partir de uma base multicultural<sup>3</sup> muito forte e específica. Este fato vem se configurando na construção de uma história “dolorosa e trágica” (CANDAU, 2012) para os/as negros/as, indígenas e

1 Sobre este Projeto vale destacar: Comissão de Educação: promoveu parecer rejeitando o Projeto 7180/2014 pelo deputado Ariosto Holanda, conforme [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1281395&filename=Tramitacao-PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1281395&filename=Tramitacao-PL+7180/2014). Todavia, em 25/02/2015, a PL foi desarquivada e enviada à Comissão de Educação novamente, que através do deputado Diogo Garcia realizou parecer favorável à criação da Lei, conforme [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1338676&filename=Tramitacao-PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1338676&filename=Tramitacao-PL+7180/2014). Atualmente, se encontra em Comissão Especial destinada a proferir parecer. Última ação: dia 17/10/2017 - aprovado requerimento do deputado Bacelar para realização de audiência pública destinada a debater o projeto com a presença da Sra. Russel Teresinha Dutra Rosa.

2 Encontra-se apensada à PL 7180/2014, conforme Despacho do dia 26/03/2015 - e atualmente está em comissão especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei 7180/2014. Visa incluir na Lei 9394/1996 (BRASIL, 2014), entre as diretrizes e bases do PNE, o “Programa Escola sem Partido” Última ação: 05/10/2016 - Apensado a PL 7180/2014.

3 Utilizamos esse termo no sentido de mistura de culturas. Diversas culturas influenciaram a formação do povo brasileiro, em que as relações de poder determinaram as culturas que seriam subalternizadas, as que seriam eliminadas e as dominantes.



aqueles/as que não atendem aos padrões impostos pelo modelo eurocêntrico, branco e heterossexual.

Nossa formação histórica está marcada pela eliminação física, escravização, inferiorização e negação do outro, do diferente, seja no campo do imaginário social ou nas relações assimétricas de poder cotidianas vivenciadas. É por este caminho e neste contexto que a educação escolar tem se desenvolvido. De um modo geral, observamos, nos currículos escolares, a valorização de uma cultura homogênea, centrada nos pressupostos ocidentais eurocêtricos (a partir dos interesses do homem branco, heterossexual, cristão), que acabou por negar e silenciar diversas vozes, saberes e culturas dos demais grupos sociais.

Nessa perspectiva, a educação multicultural se configura como um campo de estudos que visa reconhecer a educação para a alteridade, valorizando o outro como sujeito social e construtor de diversos saberes. Ao mesmo tempo, abre também possibilidades para abordar as questões sócio-econômico-político-sociais e reconhecer as diferenças – gênero, sexualidades, raça, classe social –, buscando problematizá-las e integrá-las ao contexto educacional, impedindo seu silenciamento, hierarquização ou anulação. Contudo, por se tratar de um termo polissêmico, discutimos as diferentes possibilidades de se pensar multiculturalmente o campo pedagógico.

De fato, o multiculturalismo tem se configurado como um campo teórico, prático e político que busca respostas às diferenças culturais para pensar em uma educação que reconheça e valorize a pluralidade no contexto escolar (CANDAU, 2008, 2009, 2010; CANEN, 2008, 2009; CANEN; XAVIER, 2005, 2012; McLAREN, 1997, 2000a, 2000b; MOREIRA, 1999, 2010; MOREIRA; CÂMARA, 2008). Ele apresenta diversos modelos que discutem o pluralismo cultural a partir de diferentes realidades, que vão desde as perspectivas mais folclóricas e conservadoras<sup>4</sup> às perspectivas mais críticas<sup>5</sup>, que reconhecem os processos de hibridização cultural<sup>6</sup>. As perspectivas do multiculturalismo crítico e pós-colonial (CANEN, 2008, 2009) e do multiculturalismo aberto e interativo (CANDAU, 2008, 2009) abrem espaço para o questionamento das visões estereotipadas, de conceitos essencializados e homogeneizadores que encontramos no cotidiano. Por conceber a cultura como um processo de construção e de lutas, como histórica e dinâmica, e por reconhecer o processo de hibridização cultural, Candau (2008, 2009) nos mostra esta perspectiva como intercultural.

A partir do exposto, consideramos que tais perspectivas críticas do multiculturalismo podem ser fertilizadas, pelos principais aspectos dos construtos teóricos da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial propostos por Walsh (2009a), com o intuito de se pensar na questão da pluralidade cultural e da diferença nas escolas. As proposições dessa autora caminham no sentido de compreender a rede complexa que

4 Essas perspectivas ou não problematizam ou pouco discutem as questões da realidade; elas apenas constataam e reafirmam a hegemonia cultural e propõem tolerância às culturas consideradas subalternas.

5 Segundo Canen e Xavier (2012), nessas vertentes a diferença é assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social.

6 Hall (2001) denomina culturas híbridas aquelas formações identitárias que atravessam fronteiras e que negociam com novas culturas sem serem assimiladas por elas e sem perderem determinados traços de suas identidades originais. Silva (2000) nos mostra que o hibridismo coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas e puras.

se constrói na sociedade por meio da intervenção do “multiculturalismo conservador” e de uma “interculturalidade de corte funcional” como instrumentos de poder (WALSH, 2009a, 2009b), que permitem a continuidade e a fortificação de estruturas sociais com base na colonialidade.

Com isso, a perspectiva, a interculturalidade crítica (WALSH, 2009a, 2009b), questiona a lógica do capitalismo: seu foco central é a estrutura de poder, seu padrão de racialização e como a diferença tem sido construída em função deste. Esta vertente busca fortalecer a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como potencializar processos de empoderamento de sujeitos inferiorizados e subalternizados, objetivando a construção da autoestima e da autonomia, em um horizonte de emancipação social (CANDAUI; RUSSO, 2011). Por outro lado, Walsh (2009a) afirma que a interculturalidade crítica é um projeto a ser construído, um posicionamento político, social, ético e epistemológico de saberes e conhecimentos, com o objetivo de transformar as estruturas, as condições e os dispositivos de poder, por intermédio de uma proposta voltada a intervir e a atuar sobre a matriz da colonialidade.

A diferença está associada ao processo de colonização, sendo denominada diferença colonial, ou seja, o espaço que se desdobra a partir da colonialidade do poder. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 10),

[...] a diferença colonial é o espaço onde histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados.

Para o referido autor, este espaço pode ser físico ou imaginário, e nele atua a colonialidade do poder que configura historicamente uma geopolítica do conhecimento, na qual se destaca o privilégio de indivíduos localizados em determinados lugares geo-históricos do globo. No que se refere à ligação entre colonialidade e colonialismo, Walsh (2009a) e Oliveira (2010) esclarecem que, apesar de relacionados, estes são conceitos distintos. A colonialidade é mais duradora e envolve as relações de poder que emergem do contexto da colonização europeia e que têm associado dominação/ subordinação, colonizador/ colonizado, não obstante a emancipação das colônias. A esse regime estão submetidas à América Latina, África e Ásia, que sofrem uma forte relação de colonialidade que atinge praticamente todos os aspectos da vida das pessoas.

Nessa perspectiva, a colonialidade é parte constitutiva da modernidade, é seu lado sombrio, oculto e silenciado (MIGNOLO, 2003). Ela determina a subalternização e a dependência, em que o colonizado vê seus modos de conhecimento e saberes reprimidos e descaracterizados. Segundo Oliveira (2010, p. 40), a colonialidade do poder faz “alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, a ocidentalização. Mais especificamente, um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador”; além de lhe serem imputados novos conhecimentos.

Neste sentido, a visão heterossexual e branca/eurocêntrica seria parte da referida colonialidade, invisibilizando e subalternizando as identidades que não correspondem a tal padrão. Para Walsh (2009a), ao atravessar o campo do saber usado como dispositivo



de dominação, esta perspectiva faz com que muitos discursos de intelectuais progressistas sejam desacreditados. Assim, conhecimentos historicamente produzidos pelos povos e comunidades colonizados são negados, subestimados ou silenciados.

Esta problemática também pode ser discutida no campo da sexualidade, em que qualquer forma que fuja à sexualidade dominante é subalternizada ou estereotipada. O processo de colonização do Brasil foi extremamente sexualizado desde a leitura da Carta de Caminha, que fala das índias nuas e da chegada dos/as negros/as. Não podemos perder de vista que o processo de colonização da América foi bastante generificado, marcado pelo masculino, pela sexualização das nativas, dos negros e das negras, fato que certamente contribuiu para a construção do modelo de masculinidade hegemônica<sup>7</sup>, assim como para a disseminação do fetiche pelos corpos de negros/as e para a subalternização de diversas outras masculinidades e feminilidades.

## ***2. Refletindo sobre masculinidades negras: os desdobramentos das visões hegemônicas nas práticas pedagógico-curriculares***

A partir da visão decolonial anteriormente citada, os desdobramentos das visões hegemônicas sobre masculinidades e heterossexualidades traduzem-se em um vínculo entre essas duas categorias que passa a ser visto como natural, dado, inquestionável. Connell (2000) explica, nesta perspectiva, que as masculinidades são definidas coletivamente na cultura e sustentadas nas instituições. Há uma grande preocupação em criar regras e normas que integrem (disciplinem) os corpos de homens ao essencialismo biológico e racial. O gênero assume importância crucial para esse discurso, pois os corpos são as arenas para a construção de padrões generificados (CONNELL, 2000).

A masculinidade é construída, definida e defendida pelo grupo (CONNELL, 1995), criando assim a masculinidade hegemônica. Moita Lopes (2001, p. 215) definiu-a como uma comunidade imaginada, ou seja,

[...] que vive na imaginação dos homens que se consideram membros desse grupo [...] aqueles que se constroem como tal, vivem a partir de um conceito imaginado de pertencer a uma mesma comunidade de masculinidade hegemônica que atravessa a história e as culturas.

Nesse processo de pertencimento a grupos, lealdade e respeito aos seus membros são as principais exigências. Connell (2016) explica, nessa perspectiva, que as masculinidades são configurações de práticas associadas à posição social dos homens. Elas são definidas coletivamente na cultura e sustentadas nas instituições. Neste contexto, de acordo com diversos autores (CONNELL, 1995, 2000; MOITA LOPES, 2001, 2002, 2006; O'DONNELL; SHARP, 2000, entre outros), as masculinidades são cultural, histórica, social e discursivamente construídas, sendo fluidas, em processo, contraditórias e em constante mutação; constituem, assim, uma experiência coletiva que se desenvolve

<sup>7</sup> Devemos ressaltar que pensar em masculinidade hegemônica é pensar em uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir do discurso e que, a cada momento, busca ser consolidado nas performances de masculinidades.

por meio de ritos, testes e provas, com o intuito de levar o sujeito a responder publicamente se é ou não é homem (SOUZA, 2003).

O masculino só pode ser entendido em relação ao feminino e em uma cultura específica. Todavia, ao mesmo tempo em que os conceitos de feminilidade são construídos a partir da masculinidade, também se tornam referencial para a masculinidade hegemônica. Em outras palavras, o dominante é constantemente vigiado pelo dominado, pois existe uma permanente ameaça ao conceito do que é ser homem. A masculinidade hegemônica passa a criar uma série de regras e restrições para um efetivo pertencimento a esse grupo. Desse modo, ela pode se destacar pelo gosto e prática de esportes, pela oposição às características femininas, pela naturalização da violência e uso da força, pela homofobia e constante horror à ameaça da homossexualidade.

Para Badinter (1993), para ser homem é necessário vencer três ‘nãos’: não ser mulher, não ser *gay* e não ser criança. O caminho para conquistar a masculinidade deve ser construído, pois não se nasce homem, torna-se homem. Para a autora, a virilidade não é um dom; ela é fabricada de acordo com um referencial “verdadeiro” de homem. Assim, em oposição à masculinidade hegemônica, tida como a masculinidade dominante, Connell (2003) destaca as masculinidades subordinadas, em outras palavras, aquelas que fogem às regras, incluindo as masculinidades homossexuais.

Neste caso, este modelo de masculinidade é colocado hierarquicamente como inferior ao modelo dominante e acaba por sofrer uma série de discriminações. Por este caminho, O’Donnell e Sharp (2000) apresentam as masculinidades subordinadas ou marginalizadas como aquelas que são produzidas na exploração e opressão de grupos e minorias. Essas identidades são construídas com base em estereótipos e os sujeitos são marcados como abjetos, sem brilho e valores. A identidade feminina, normalmente, serve como o elemento que reforça essas masculinidades. Assim, aqueles garotos que apresentam uma determinada fragilidade, não praticam esportes, não exercem a violência ou que não vivem, em público, o que se espera do modelo hegemônico de masculinidade, são considerados menos másculos ou *gays*.

É relevante destacar que Connell (2000) nos apresenta as masculinidades marginalizadas, como aquelas que não atendem ao modelo dominante de raça e classe social. Dentre estes modelos a autora destaca as masculinidades negras. No entanto defendemos que a masculinidade negra se encontra no meio termo: um misto entre a identidade marginalizada e a exaltada.

Enquanto a identidade social negra é construída, a partir de práticas discursivas, como identidade subalterna por meio da exclusão, como uma classe inferior, a identidade sexual do homem negro é exaltada pelo modelo hegemônico, como reprodutor, viril, bem-dotado. Frosh, Phoenix e Pattman (2002) apontam que, na Inglaterra, a masculinidade em garotos negros é localizada na estrutura falocêntrica, posicionando-os como superiores aos garotos de outras etnias em relação aos atrativos sexuais.

A partir de pesquisas realizadas (SILVA JUNIOR, 2011, 2013, 2014; SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2015) destacamos que esse posicionamento se repete no Brasil, onde a sexualidade, a força e a masculinidade do homem negro são exaltadas e reconhecidas, não só entre a comunidade negra, mas por todos/as, em geral. Em nosso país, o “macho negro” parece ser visto como modelo de virilidade, de potência e de dotação sexual. O homem



negro, também, é construído como ativo, como aquele que está, a todo o momento, pronto para o ato sexual. São muitas as histórias de incontinência sexual contadas por homens negros.

Contudo, as noções de consciência e memória apresentadas por Gonzales (1984) podem nos auxiliar a entender algumas questões relativas a masculinidades negras e racismo. De acordo com a autora, a consciência deve ser entendida como o lugar do desconhecimento, da alienação, do esquecimento e do saber no qual o discurso ideológico está sempre presente. Já a memória é o lugar das inscrições que restituem uma história que não foi escrita, de emergência da verdade. Assim, o que a consciência exclui, a memória inclui. A consciência expressa os efeitos do discurso dominante e oculta a memória, se afirmando como verdade. Por este caminho, se a consciência reforça o discurso ideológico e essencializador sobre o homem negro, a memória busca lacunas para a reconstrução de sua história.

A partir destas reflexões, a próxima seção apresentará a pesquisa-ação realizada, que pode ilustrar formas pelas quais uma prática pedagógica buscou problematizar discursos homogeneizadores e discriminatórios contra a masculinidade negra, no contexto de práticas pedagógico curriculares multiculturais críticas.

### ***3. Ilustrando a questão: um olhar sobre a prática pedagógica: “Olha a roupa dele! Essa dança não é de homem!”***

A presente seção descreve episódios de aulas<sup>8</sup>, no contexto de uma escola pública de ensino fundamental localizada na cidade de Duque de Caxias<sup>9</sup>. As aulas de artes plásticas foram desenvolvidas em uma turma do 6º ano<sup>10</sup>. A interseccionalidade (CRENSHAW, 2004) é uma das marcas desta turma: nela podemos perceber diversos atravessamentos de raça, classe social e sexualidades. Neste aspecto, defendemos a importância de problematizar as diferenças neste espaço, reconhecendo e valorizando a pluralidade cultural (CANDAUI, 2008; CANEN; XAVIER, 2005, 2012; IVENICKI; XAVIER, 2015; McLAREN, 1997, 2000a, 2000b; MOREIRA, 1999, 2010).

De acordo com o programa de artes da escola, o primeiro conteúdo proposto foi a apresentação e a conceituação de artes e suas linguagens. Assim, trazer por meio da dança, discussões sobre gênero, masculinidades, raça pode abrir caminhos para a desconstrução de visões essencializadas que causam racismo, homofobia, sexismo entre outras.

Desta forma, logo após as atividades iniciais de apresentação da turma e do professor, começamos a discutir “o que é arte”, conversamos sobre a abrangência do conceito de arte e suas linguagens. Prosseguimos com a discussão sobre as linguagens da arte, propositalmente deixando a dança por último.

8 É relevante destacar que todos os nomes de alunos/as apresentados neste artigo são fictícios.

9 Periferia urbana do Rio de Janeiro.

10 Composta por alunos/as com faixa etária entre 12 e 15 anos.

Na semana em que abordamos a dança, estavam presentes na turma 16 meninos e 11 meninas<sup>11</sup>. Começamos mostrando um grupo de dançarinos negros<sup>12</sup> dançando *hip hop*; então, com a turma espalhada pela sala, convidamos os/as alunos/as a tentarem dar alguns passos. O mesmo procedimento foi seguido com as modalidades de dança denominadas de *charme* e *street dance*<sup>13</sup>. Diversos/as alunos/as participaram, e aproveitamos para explicar o mecanismo de execução de alguns movimentos<sup>14</sup>.

Ao dançar estas linguagens, os rapazes se identificam com o ritmo das periferias urbanas. Eles possuem a consciência de que este ritmo nasceu com os jovens dos subúrbios e é uma forma de valorização de suas culturas. É relevante destacar, a partir da cena proposta e do conjunto de falas que circularam nas aulas, os modos como as masculinidades eram construídas coletivamente na cultura (CONNELL, 1995, 2003, 2016; BADINTER, 1993) e, ao mesmo tempo, em que medida os discursos analisados negavam o diferente.

Durante o episódio destacado, principalmente voltado à modalidade de *street dance*, ficou latente o orgulho dos meninos em se apresentarem como pertencentes à identidade negra, ou seja, como uma comunidade imaginária em que alguns garotos se construíam como membros detentores de características especiais (MOITA LOPES, 2001), incluindo a habilidade de dançar. Acreditamos que, nesta perspectiva, estavam publicamente apresentando os ritos e as provas que os constituiriam como pertencentes ao grupo de homens negros (SOUZA, 2003). Apesar de muito diferentes fisicamente, esses garotos exibiam um gestual muito parecido. Um detalhe relevante: todos passavam as mãos na região genital, como se o pênis também estivesse presente na fala; constantemente esses gestos acompanhavam o falar e o movimento dos braços (FROSH; PHOENIX; PATTMAN, 2002; SOUZA, 2003).

Ao longo deste momento, podemos perceber como a autoconfiança e a autoestima dos alunos foi estimulada. Eles se posicionaram como superiores aos demais, exigiam sorrisos gesticulavam, cantavam e dançavam realçando características e estereótipos baseados em ídolos negros, fossem artistas ou jogadores. Eles se identificavam com estes modelos (SOMERVILLE, 2000).

Perguntamos porque estavam movimentando (gesticulando dançando daquela maneira). Obtivemos como respostas que era a forma como os artistas dançavam. Neste momento, aproveitamos para tentar interrogar este modelo identitário construído pelos alunos. Queríamos saber se todo homem negro deveria se portar daquela forma. Eles responderam que era uma das maneiras de agradar as meninas; elas gostavam de homens que dançavam com elas e para elas.

11 É relevante destacar que, de acordo com as apresentações iniciais, nenhuma menina se autodeclarou negra (apenas morena, moreninha ou jambo); já entre os meninos, 10 se autodeclararam negros e 1 se autodeclarou negão.

12 Destacamos que a opção por apresentar o primeiro trabalho realizados com grupos de bailarinos negros se deu pelo desejo de que os/as alunos/as pudessem se autoidentificar com o grupo por meio das questões raciais.

13 Estilos muito dançados em bailes nas periferias do Rio de Janeiro. A origem do *Charme* remonta do *Soul* e *Funk* dos anos 70. O termo criado no Brasil nos anos 1980 por DJ Corello a partir de experiências com as diversas formas de *black music*. Já o *Street Dance* é o termo usado para abordar diversas linguagens de danças urbanas que surgiram com a influência do *hip hop* nos EUA.

14 A proposta era decompor os movimentos para depois relacionar com outros movimentos de outras danças.



Em seguida, apresentamos uma cena de valsa retirada de um programa televisivo bastante popular e apreciado pelos alunos. Os alunos dançaram e brincaram<sup>15</sup> com as meninas. Entre risos, brincadeiras e piadas todos, de uma maneira geral, e a seus modos peculiares, conseguiram acompanhar os casais televisivos apresentados no vídeo.

Aproveitamos o clima de desconcentração para iniciar a decomposição do ritmo e ensinar o mecanismo do exercício. Ensinamos a contagem do ritmo e o passo a passo. Destacamos que no início a valsa era proibida, pois era considerada contra o decoro social e que a Rainha Victória da Inglaterra precisou dançar uma valsa em público para que a sociedade pudesse aceitar o novo ritmo. Ao saber disto, os alunos sorriram e ressaltaram que se as pessoas daquela época conhecessem as danças de hoje iriam perceber como a valsa era inocente.

Quando a turma estava participando, sorrindo, relaxada, apresentamos um trecho do balé “A Bela Adormecida”<sup>16</sup>. Imediatamente, o aluno Mauro<sup>17</sup> brincou: “O senhor vai querer que a gente faça isso também, professor?” A turma toda sorriu. “Só faltava essa... colocar a turma de boiola”, disse Wallace<sup>18</sup>. “Eu não faço isso, já vou avisando”, afirmou Wanderson.

Torna-se relevante refletir sobre o posicionamento dos rapazes ao longo dessa atividade. No primeiro momento, durante a execução dos ritmos populares, todos participaram e brincaram. Os que conheciam os passos os executaram com facilidade, os que não sabiam mostraram interesse em aprender. Quando entrou a dança clássica, com rapazes de malha, dançando uma valsa de Tchaikowsky, os meninos mudaram o posicionamento completamente. Nesse novo momento, passaram a defender que “aquilo não era coisa de homem”. Como Louro (2001) e Moita Lopes (2002) salientam, estávamos diante dos investimentos pedagógicos para se formar um homem; porém, usar malha e fazer gestos delicados não faziam parte da cartilha dos rapazes.

É relevante destacar que Connell (1995, 2000, 2016) nos mostra que o universo do masculino hegemônico foi construído a partir do uso da força bruta, do gosto pelos esportes. Assim, em oposição a este pensamento, a dança clássica opera com outros referenciais, ou seja, apesar de valorizar a energia máscula dos bailarinos, ela prioriza a delicadeza na execução dos movimentos, fazendo com que os alunos/as associem esta filosofia à falta de virilidade ou de masculinidade

Contudo, pedimos que tivessem calma e assistissem ao vídeo. Durante a apresentação, que durou aproximadamente quatro minutos, podíamos ouvir diversos risinhos e críticas que relacionavam o balé clássico masculino a uma atividade *gay*. Conforme nos mostra Badinter (1993), para ser homem é preciso provar a todo o momento que não é *gay*. Assim, uma crítica a atividades consideradas não masculinas parecia aproximar os rapazes do universo masculino. Perguntamos à turma o porquê dos risinhos: “Eles estão com medo de terem que fazer isso”, disse Dalila. “Imagina só usar essa minha? Isso é coisa de boiola”, continuou Yuri. “Homem não usa essas roupas não,

15 Destacamos que eles/elas dançam valsa em festas de 15 anos.

16 Valsa do primeiro ato.

17 Todos os nomes são fictícios

18 É relevante destacar que na aula de apresentação este aluno havia se autodeclarado negão.

olha a diferença destes para os outros”, acrescentou Andrew. “Mas a dança é outra, né, gente?” retrucou Dalila.

Concordamos com Dalila. Era a oportunidade para fazer circular novos discursos e buscar momentos de desestabilização sobre relações entre dança e masculinidade. Aproveitamos para intervir, lembrando-lhes de que aquelas eram danças que haviam surgido em momentos históricos diferentes. Explicamos como surgiu o balé, destacamos a corte francesa e a tradição. Mostramos alguns passos decompostos e destacamos que esses passos serviram de base e de inspiração para diversos movimentos que eles haviam realizado nos ritmos anteriores. Com isso, reforçamos que não existe uma ligação direta entre dança e sexualidade, principalmente a dança clássica.

Para completar, exibimos uma reportagem com Anderson Silva, campeão do UFC, em que ele afirma já havia ter feito balé. “Anderson Silva fez balé? É difícil enxergar isso”, disse Isaac. “Imagino um *negão* deste fazendo balé”, brincou Wanderson, imitando alguns gestos. Mais uma vez temos aqui uma chamada de atenção para o adjetivo *negão*. O posicionamento do aluno nos remete às questões da masculinidade negra, de cujo universo a delicadeza e a leveza não fazem parte. É importante lembrar que os rapazes negros, enquanto dançam *street dance*, já haviam afirmado que se inspiram nos ídolos para construir suas performances de masculinidades.

Assim, quando se depararam com um de seus referenciais, Anderson Silva, praticando balé, tiveram seu discurso sobre homem negro e sua masculinidade colocado em questão. De acordo com Frosh, Phoenix e Pattman (2002), homens negros constroem sua masculinidade a partir da estrutura falocêntrica e da força. Essa observação pode ajudar a esclarecer o porquê de o aluno sentir dificuldade em ver um de seus referenciais de masculinidade negra praticando uma atividade que o senso comum denomina como feminina.

Foi a oportunidade de que necessitávamos para continuar problematizando os construtos de sexualidades e masculinidades negras. Tentamos mostrar para os/as alunos que somos seres humanos e que o processo de colonização criou uma série de hierarquias entre os povos (QUIJANO, 2001; WALSH 2009), subalternizando e essencializando determinadas raças e culturas. Destacamos como o homem negro foi desumanizado e animalizado, sendo comparado a um reprodutor, cuja força e virilidade o preparavam para o trabalho braçal.

Aproveitamos o ensejo para mencionar os riscos e perigos que um pensamento racista, machista, sexista e homofóbico pode causar à sociedade. Nosso intuito era buscar elementos para trabalharmos a proposta de desidentificação (SOMMERVILLE, 2000), ou seja, trazer à tona os elementos que os/as alunos/as associavam como subalternizantes ou denegridores da masculinidade do homem que dançava balé. Pedimos para que os/as alunos/as enumerassem os adjetivos que se relacionavam com homem no balé. Principalmente os meninos apresentaram os seguintes adjetivos: “boiola, viado, queima rosca, baitola, bambi, amassa quibe, ‘essa Coca é Fanta’”, entre muitos outros. Anotamos todas as palavras no quadro. Logo após, propusemos uma reflexão: será que eles/elas gostariam de ser apontados/as nas ruas por algo que ninguém tem certeza se eles/elas são? Perguntamos se como negros estavam satisfeitos com os adjetivos negativos a que eram associados. Na realidade iniciamos, naquele momento, a tentativa de um processo de desidentificação que seria retomado ao longo de outros encontros.



Voltamos ao balé, mostramos que termos e movimentos foram definidos a partir da corte francesa de Luiz XIV, o famoso Rei Sol. Este fato justificava a movimentação que eles pré-julgavam afeminada. Lembramos-lhes da força que os bailarinos clássicos tinham que dispender para levantar as bailarinas. Por fim, relembramos que o fundamento básico da maioria das danças era o balé. Neste sentido, buscamos mostrar como este balé, que estava sendo mostrado como algo não masculino, estava inserido no processo de construção de estilos de dança que eles/elas normalmente dançavam em bailes e festas. Na sequência, todos/as riram. E Isaac concluiu: “Nossa, nunca pensei que dançando *hip hop* estava fazendo passos de balé”.

Ao mesmo tempo, podemos perceber os processos de hibridização identitária preconizada pelo multiculturalismo (CANDAUI, 2008, 2010; CANEN, 2008, 2009; CANEN; XAVIER, 2012): à medida que o grupo apresentava e defendia o modelo de masculinidade negra, vários marcadores se hibridizavam para constituir suas identidades. Dessa forma, a partir dos atravessamentos de classe social e raça, o grupo construiu um modelo hegemônico de masculinidade negra – como um aspecto muito presente nas periferias urbanas, constituindo-se na reinvenção de discursos presentes nos centros urbanos (SILVA JUNIOR, MOREIRA, 2010). Neste caso, o modelo hegemônico de masculinidade preconizado por Connell (1995, 2000) é o homem branco e de classe média. Naquela comunidade específica, o modelo hegemônico criado e disseminado pelo homem era o homem negro, forte e viril.

Em todo conjunto de falas, as reações negativas em relação às roupas e à movimentação da dança mostram como os/as alunos/as se relacionavam com as regras, e como as normas que constroem o masculino acabam por ser, quase sempre, igualmente opressoras (WILCHINS, 2004). Desse modo, tentar mostrar que a dança clássica é uma linguagem artística como todas as outras foi o nosso objetivo nesse encontro. Para encerrar a aula, a aluna Vitoria concluiu: “Não tem nada a ver, pode ser *jazz*, balé, valsa, *hip hop*... todo mundo pode dançar. Não tem nada de coisa de dança de homem e de boiola”.

Se levarmos em consideração que os construtos de raça, de gênero, e de sexualidade são interdependentes, podemos perceber, nesse caso, ao longo dos posicionamentos e falas dos estudantes o duplo domínio do regime hegemônico, androcêntrico e heteronormativo. Assim, se pensarmos na relação masculinidades negras e dança (principalmente o balé), verificamos que o discurso ideológico dominante predomina entre os alunos. Como Gonzales (1984) nos mostrou, a consciência se afirma como verdade, essencializando o discurso sobre o homem negro. Ousamos afirmar que nas periferias urbanas este fato se dá com mais intensidade. De acordo com Silva Junior (2014), nestes espaços o homem negro, de um modo geral, é construído a partir de sua força física, de sua incontinência sexual.

As falas e os posicionamentos dos/das estudantes, principalmente alunos negros, ao criticarem o balé clássico, e sua reação quando descobriram que o ídolo do MMA, Anderson Silva, já praticara esta arte, podem nos revelar como o homem negro sempre foi tratado a partir do olhar do colonizador, tendo sua masculinidade associada ao falo e à



reprodução, principalmente nas periferias urbanas e com sujeitos de classes populares<sup>19</sup>, ao ser visto como modelo de virilidade, potência e força física (SILVA JUNIOR, 2014; SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2015), ele acaba por não perceber outras possibilidades de se construir como homem.

Desta maneira, quando colocados frente à diferença, a forma de responder publicamente se são ou não homens (SOUZA, 2003) é agir com agressividade, mostrando que não são *gays*, como Badinter (1993) sublinhou os três ‘nãos’ que precisam acontecer para mostrar que é um homem de verdade. Ao mesmo tempo, é relevante recorrer a Connell (2016) quando a autora afirma que as masculinidades da adolescência estão muito relacionadas com as masculinidades definidas para adultos nas comunidades a que pertencem. Neste sentido, os adolescentes acabam recorrendo aos modelos adultos de masculinidade para darem suas respostas em relação a como respondem publicamente se de fato são homens ou não.

É por este caminho que defendemos a interculturalidade crítica (WALSH, 2009a) como uma possibilidade de agir sobre a matriz da colonialidade, questionando visões essencializadas e valorizando diferentes formas de se viver em sociedade. Trazer a diferença por meio da arte, problematizar a construção do masculino em interseção (CRENSHAW, 2004) com a raça podem oferecer caminhos para o desenvolvimento de uma educação que valorize a pluralidade no contexto escolar (CANDAU 2009, 2010; IVENICKI; XAVIER; 2015).

#### ***4. Em busca de outras práticas, outras possibilidades: considerações finais***

A questão central que percorreu todo este estudo foi como o multi/interculturalismo e as perspectivas decoloniais podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógico-curriculares que tematizem, em salas de aula, questões de sexualidades, masculinidades, gênero e raça. A epígrafe que emoldura o texto evidencia a necessidade de trazermos, para as escolas, estas discussões. Ela nos revela o quanto as questões de homofobia impregnam nossa sociedade. Como ainda não são consideradas crimes, acabam por se intensificar e, infelizmente, a conduzir alguns sujeitos ao desespero e, mesmo, à morte. Por outro lado, a pequena cena apresentada em nosso estudo parece revelar um emaranhado de situações que reforçam a assertiva.

Sendo assim, algumas reflexões se fazem necessárias. Por exemplo, o fato de que, em uma sala com 24 alunos/as com o marcador cor da pele visível, ou seja, tendo a maioria negra, nenhuma menina se autoidentificar como negra parece significativo. Certamente, Mignolo (2003) e Walsh (2009a, 2009b) podem nos ajudar a compreender este fato, quando nos remetem à influência do pensamento colonial no processo de construção das identidades. A construção da identidade da mulher negra e do homem negro, no Brasil, ocorreu de forma subordinada, com a desvalorização de traços como aqueles relacionados à questão de cabelos, ao formato de nariz e às regras de convívio social<sup>20</sup>.

19 Destacamos que a pesquisa foi desenvolvida neste contexto. Reconhecemos que em outros contextos os resultados podem ser diferentes.

20 Quantas vezes não ouvimos xingamentos direcionados às meninas negras como favelada, barraqueira e diversos apelidos a partir de cabelos ou modos de comportamento.



Por outro lado, os corpos foram hipersexualizados, uma vez que os meninos (os homens) conseguiram ressignificar e reconstruir novos modelos de masculinidade. Contudo, também conforme nos alertam Silva Junior e Ivenicki (2015), tratou-se de um modelo de masculinidade perigoso, que pode induzir ao sexismo, ao machismo e à homofobia.

A cena de sala nos mostrou a dificuldade de os meninos, dentre os quais diversos negros, aceitarem o homem fazer balé, por considerarem atividade menos máscula. O mesmo aconteceu com o susto que levaram ao descobrirem que o ídolo e referência de raça e sexualidade já havia feito balé. É neste sentido que defendemos que o multi/interculturalismo, em suas múltiplas vertentes, pode contribuir para a prática pedagógica e para o currículo ao trazer novas perspectivas e fazer circular, em sala de aula, novas possibilidades de discussão e de problematização de discursos congelados de identidades e de diferenças.

Acreditamos que permitir o acesso destes/as alunos/as a esta linguagem poderá abrir um leque de possibilidades e as questões sobre dança, balé clássico e masculinidades poderão ser problematizados nestas comunidades. Para tal, destacamos nossa responsabilidade, enquanto professores/as, ao escolhermos os discursos que traremos para o contexto das salas de aula e os discursos que silenciaremos. A responsabilidade está em nossas mãos (KING; SCHNEIDER, 1999).

Ao mesmo tempo, ao permitir historicizar a construção das identidades, favorece a pesquisa sobre formas pelas quais determinado pensamento foi construído e adaptado, ao longo dos tempos. Em nosso caso, a dança nos permitiu conduzir as discussões multiculturais, questionadoras de estereótipos. Contudo, é relevante destacar que essas práticas não devem acontecer dissociadas de uma proposta curricular bem planejada e constante. Novos discursos devem circular nas salas, pois eles permitem ampliar o repertório destes/as alunos/as e, conseqüentemente, contribuem para se desestabilizarem verdades consolidadas.

Os episódios apresentados nos permitiram enfatizar outro tema que permeou todo o texto, ou seja, a defesa da importância e da necessidade das discussões sobre gênero e sexualidades no contexto da sala de aula, que os movimentos conservadores tanto buscam silenciar. De fato, acreditamos que, autorizando o silenciamento da/na escola em relação a estas questões, estaremos privilegiando a homofobia, o machismo, o racismo e toda uma gama de preconceitos que emergem na sociedade, com isso, negando grandes contribuições para uma transformação social, na busca de uma maior justiça e igualdade de direitos raciais e de gênero.

Neste sentido, o presente artigo também, destacou que as práticas pedagógicas que objetivam problematizar visões essencializadas e cristalizadas de gênero, sexualidades, masculinidades, entre outros, não devem acontecer dissociadas de uma proposta curricular bem planejada e constante. Assim, a proposta é ampliar a visão de conhecimento dentro do conjunto de conteúdos propostos. Dito em outras palavras, a ideia é pluriuniversalizar o conhecimento, nas palavras de Mignolo (2003), trazendo a visão de sujeitos dentro do conjunto.

Neste aspecto, sempre far-se-á circular novos discursos nas salas, uma vez que eles permitem ampliar o repertório destes/as alunos/as e, conseqüentemente, contribuem para se desestabilizarem verdades consolidadas. Com tal proposta, para além de colocar



em questão os pensamentos conservadores que permeiam nossa sociedade, podemos reinventar e desconstruir os discursos hegemônicos de raça, sexualidades e masculinidades na tentativa de construir uma sociedade menos hierarquizante e discriminatória das múltiplas práticas sociais.

### Referências

- BADINTER, E. **Xy**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARNARD, I. **Queer race**: cultural interventions in the racial politics of queer theory. Nova York: Lang, 2004.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF: 23 dez. 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 jan. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 7.180, de 2014. Altera o art. 3º da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1281395&filename=Tramitacao-PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1281395&filename=Tramitacao-PL+7180/2014)>. Acesso em: 20 de dez. de 2017.
- CANCIAN, N. Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular. **Folha de São Paulo**, Brasília, DF, 6 abr. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>>. Acesso em: 20 de dez. 2017.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANDAU, V. M. **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 19-54
- CANEN, A. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, J. F.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **Todas as cores na educação**: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 59-79.
- CANEN, A. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, R. M. de (Org.). **Subjetividades e educação**: conexões contemporâneas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 306-25, 2012.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-44, jul./set., 2005.



- CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, mai./ago., 2007.
- CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: V.V.A.A. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília, DF: Unifem, 2004
- CONNELL, R. W. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONNELL, R. W. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.
- CONNELL, R. W. **Masculinidades**. México: UNAM-PUEG, 2003.
- CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Berkeley: The University of California Press, 2000.
- FANTÁSTICO. A cada 28 horas, um homossexual morre de forma violenta no Brasil. **Fantástico**, [Rio de Janeiro], jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/06/cada-28-horas-um-homossexual-morre-de-forma-violenta-no-brasil.html>>. Acesso em: 01 out. 2016.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FROSH, S.; PHOENIX, A.; PATTMAN, R. **Young masculinities: understanding boys in contemporary society**. New York: Palgrave, 2002.
- GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, 1984, p. 223-244
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.113-124.
- IVENICKI, A; XAVIER, G. P. de M. Currículo multicultural e desafio a fronteiras de exclusão: reflexões e experiências de construção coletiva docente. In: NASCIMENTO, A. C.; BACKES, J. L. (Orgs.). **Inter/Multiculturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- KING, J. R.; SCHNEIDER, J. J. Locating a place for gay and lesbian themes in elementary reading, writing and talking. In: LETTS I. V, W. J.; SEARS, J. (Edits.). **Queering elementary education: advancing the dialogue about sexualities and schooling**. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 1999. p. 3-14.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- McLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000a.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.
- MIGNOLO, W. **Histórias globais: projetos locais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. Discurso, corpo e identidade: masculinidade hegemônica como comunidade imaginada na escola. **Gragoatá**, Niterói, v. 11, n. 2, p. 207-26, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. On being white, heterosexual and male at school: multiple positionings in oral narratives. In: SCHIFFRIN, D; DE FINNA, A.; BAMBERG, M. **Identity and discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Perfis da Educação, 2). p. 175-198.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papius, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

O'DONNELL, M.; SHARP, S. **Uncertain masculinities**. Londres: Routledge, 2000.

OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, globalización y democracia. In: **Tendencias básicas de nuestra era**. Caracas: Instituto de Estudios Internacionales Pedro Gual, 2001.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA JUNIOR, P. M. Interações cotidianas: reflexões sobre possíveis processos de co-construção das masculinidades negras em uma escola de ensino fundamental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES: DIREITOS, EDUCAÇÃO, GÊNERO, RELIGIÃO E DIREITOS HUMANOS, 3., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2013. p. 63-64.

SILVA JUNIOR, P. M.; MOREIRA, A. F. Periferias, sexualidades e educação para a sexualidade: desafios para as práticas curriculares. In: SOBREIRA, H.G. (Org.). **Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010, p. 21-39

SILVA JUNIOR, P. M. Quando as questões de sexualidades interrogam as práticas curriculares: reflexões sobre masculinidades e (homos)sexualidades na escola. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS COTIDIANOS CULTURAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2011.

SILVA JUNIOR, P. M. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA JUNIOR, P. M.; IVENICKI, A. Sou negão com prazer!: Em busca de possibilidades de problematizar o processo de construção das masculinidades negras. In: SEMINÁRIO ENLAÇANDO SEXUALIDADES: MORALIDADES, FAMÍLIA E FECUNDIDADE, 4, 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2015.

SODRÉ, M. **Claros e escuros**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOMERVILLE, S. B. **Queering the color line: race and the invention of homosexuality in American culture**. Durham: Duke University Press, 2000.

SOUZA, R. R. de. **A confraria da esquina: o que os homens de verdade falam em torno de uma carne queimando - etnografia de um churrasco de esquina no subúrbio carioca**. Rio de Janeiro: Bruxedo, 2003.



WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC, 2009a.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009b.

WILCHINS, R. A. **Queer theory, gender theory**: an instant primer. Los Angeles: Alysson Books, 2004.

### *Sobre os autores*

#### **Paulo Melgaço da Silva Junior**

Pós-doutorando em Educação e Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor da Rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

#### **Ana Ivenicki**

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do CNPq.