



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)**

MAIKE SOARES DE SOUZA

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO FERRAMENTA PARA DESCONSTRUÇÃO DE
ESTEREÓTIPOS MACHISTAS**

BRASÍLIA - DF
JANEIRO, 2026

MAIKE SOARES DE SOUZA

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO FERRAMENTA PARA DESCONSTRUÇÃO DE
ESTEREÓTIPOS MACHISTAS**

Dissertação apresentada ao programa Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em filosofia.

Linha de pesquisa: Práticas de ensino de filosofia

Orientador: Prof. Dr. Herivelto Pereira de Souza

BRASÍLIA - DF

JANEIRO, 2026

RESUMO

SOUZA, Maike Soares de. *O ensino de filosofia como ferramenta para desconstrução de estereótipos machistas*. Dissertação de Mestrado do Programa Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo). Universidade de Brasília, 2026.

O presente trabalho aborda o ensino de filosofia como ferramenta para a desconstrução de estereótipos machistas, com foco na sua presença e reprodução nas instituições educacionais. O estudo explora a origem e os impactos dos estereótipos de gênero, utilizando como base teorias da psicologia social e filosofia crítica. Investigando como esses estereótipos influenciam as subjetividades e as práticas pedagógicas, o trabalho propõe uma abordagem educacional que articule teorias de autores como Foucault, Butler e Freire. A pesquisa sugere que o ensino de filosofia, ao promover a crítica e a problematização das normas sociais, pode desempenhar um papel crucial na formação de sujeitos críticos, capazes de desconstruir as normas de gênero estabelecidas. A proposta final é uma intervenção pedagógica no ensino médio por meio de vídeos educativos, destacando a relevância de estratégias comunicativas contemporâneas, como o uso do TikTok, para engajar os jovens na discussão sobre estereótipos machistas.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; estereótipos de gênero; desconstrução; normas sociais.

ABSTRACT

SOUZA, Maíke Soares de. *Philosophy teaching as a tool for deconstructing sexist stereotypes*. Dissertação de Mestrado do Programa Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo). Universidade de Brasília, 2026.

This study explores the teaching of philosophy as a tool for deconstructing sexist stereotypes, focusing on their presence and reproduction in educational institutions. It examines the origins and impacts of gender stereotypes, drawing on theories from social psychology and critical philosophy. The research investigates how these stereotypes influence subjectivities and pedagogical practices, proposing an educational approach that incorporates the theories of authors such as Foucault, Butler, and Freire. The study suggests that philosophy education, by fostering critical questioning and the problematization of social norms, can play a crucial role in forming critical subjects capable of deconstructing established gender norms. The final proposal is a pedagogical intervention in high school through educational videos, highlighting the relevance of contemporary communication strategies, such as using TikTok, to engage young people in discussions about sexist stereotypes.

Keywords: Philosophy education, gender stereotypes, deconstruction, social norms.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 – ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	10
1.1 O conceito de estereótipo: origens e desenvolvimentos na psicologia social	11
1.2 Estereótipos de gênero: naturalização e reprodução na sociedade	18
1.3 A formação da subjetividade a partir da norma: o papel dos discursos sociais	26
1.4 A escola como espaço de perpetuação e contestação de estereótipos	37
CAPÍTULO 2 – O DEBATE FILOSÓFICO SOBRE AS NORMAS DE GÊNERO: FOUCAULT E BUTLER	49
2.1 Filosofia Crítica e a Problematização das Normas Sociais	50
2.2 Judith Butler e a Performatividade de Gênero.....	57
2.3 Paulo Freire e a Filosofia como Prática Emancipatória.....	69
2.4 A Filosofia e a Desconstrução dos Estereótipos de Gênero no Ensino	75
CAPÍTULO 3 – ENSINO DE FILOSOFIA E GÊNERO NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	82
3.1 Desafios do Ensino de Filosofia e Gênero na Escola	84
3.2 Possibilidades do Ensino de Filosofia e Gênero na Escola	89
3.3 Desafios, Limites e a Postura do Educador Filósofo.....	95
3.4 A Filosofia e a Construção de um Currículo Inclusivo	101
CAPÍTULO 4 – PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCATIVO NO TIKTOK: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA	106
4.1 O Ambiente Educacional: Colégio Estadual de Educação do Campo Profª Irany Nunes do Prado.....	108
4.2 Discussões e Debates em Sala de Aula Alinhados a Conteúdos Filosóficos.....	110
4.3 Análise da Conta no TikTok: métricas e interações.....	112
4.4 Análise discursiva dos comentários: sentidos e tensões	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, a desigualdade de gênero permanece em várias esferas sociais. O Global Gender Gap Report 2023 estima que, ao ritmo atual, serão necessários 131 anos para fechar a lacuna global de gênero. No Brasil, pesquisas recentes sobre violência escolar indicam que 11% dos estudantes relataram ter sofrido algum tipo de violência nos últimos doze meses e 33% sofreram bullying, o que reforça a urgência de abordar estereótipos e práticas machistas também no contexto escolar. Esses números, somados a outros indicadores sociais, configuram um cenário em que o machismo segue imprimindo sua marca nas relações interpessoais cotidianas em geral, e no contexto escolar em particular.

Nesse sentido, o ambiente escolar, por sua vez, longe de ser neutro diante dessas dinâmicas, frequentemente atua como reprodutor — mas também como possível desestabilizador — de estereótipos que sustentam a lógica sexista e a hierarquia entre os gêneros. Compreender como esses estereótipos se formam, se perpetuam e, sobretudo, como podem ser desconstruídos é uma tarefa urgente para o campo da educação, em especial para o ensino de filosofia, cuja vocação é precisamente o questionamento crítico da realidade.

Este trabalho parte do reconhecimento de que os estereótipos de gênero, especialmente aqueles associados ao machismo, não são apenas ideias equivocadas que se perpetuam por ignorância, mas estruturas simbólicas que integram e organizam as relações de poder. Conforme nos alerta Serge Moscovici (2015), estereótipos funcionam como formas cristalizadas de pensamento social que condicionam a percepção do outro, orientando comportamentos, afetos e práticas coletivas. Não se trata, portanto, de meras opiniões individuais, mas de representações sociais profundamente enraizadas. Nesse sentido, a noção de estereótipo — embora mais comum em campos como a psicologia social — pode ser produtivamente tensionada a partir de uma perspectiva filosófica crítica.

Como estratégias pedagógicas baseadas no pensamento de Butler, Foucault e autoras decoloniais podem desconstruir estereótipos de gênero em aulas de filosofia no ensino médio? Esta pergunta guia a pesquisa, que parte do reconhecimento de que tais estereótipos não são apenas ideias equivocadas, mas dispositivos de poder que operam na materialidade das instituições, como bem destacam Djamila Ribeiro (2019) e Grada Kilomba (2010) ao discutirem a interseccionalidade entre gênero, raça e classe.

Autores como Walter Lippmann (1922), Henri Tajfel (1981) e o próprio Moscovici ajudaram a delimitar essa noção como um tipo de filtro cognitivo e social, por meio do qual percebemos o mundo e os outros. Esses esquemas mentais, ao mesmo tempo que simplificam a realidade, reforçam padrões hegemônicos e invisibilizam diferenças. No caso dos estereótipos de gênero, o que se tem são imagens e expectativas normativas construídas historicamente sobre o que é ser homem ou ser mulher, frequentemente associadas a desigualdades estruturais, como apontam diversos estudos feministas contemporâneos.

No contexto brasileiro, a naturalização do machismo ganha contornos específicos. Conforme Ribeiro (2019), a colonialidade do poder explica por que estereótipos de gênero se entrelaçam a racismos e classismos, produzindo opressões sobrepostas. A filosofia, ao questionar universais abstratos, pode revelar essas imbricações – desde que inclua vozes marginalizadas, como as das filósofas negras Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

A filosofia, neste contexto, pode desempenhar um papel transformador. Através de seu potencial para desnaturalizar discursos, problematizar verdades e produzir resistência, ela se revela uma ferramenta poderosa para a desconstrução de estereótipos. Michel Foucault, por exemplo, ao analisar as relações entre saber, poder e subjetivação, nos permite compreender como certas normas de gênero se constituem como regimes de verdade — e, portanto, podem ser desafiadas. Judith Butler, por sua vez, com sua teoria da performatividade, oferece uma chave de leitura fecunda para entender o gênero como um fazer, uma repetição de atos normativos que podem ser tensionados e subvertidos.

Butler argumenta que os sujeitos de gênero são produzidos pelas mesmas normas que os constroem e regulam seus atos, e é precisamente nesse ponto que o ensino de filosofia pode intervir: promovendo uma educação que permita aos sujeitos não apenas compreender criticamente essas normas, mas também criar espaços de resistência. A educação filosófica, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos, mas se configura como prática de liberdade, como exercício de reinvenção ética do sujeito, conforme aponta Foucault (2006) em seus escritos tardios sobre o cuidado de si.

Ao lado desses autores, Paulo Freire é fundamental para sustentar uma concepção de ensino comprometida com a transformação social. A pedagogia crítica freiriana, ao valorizar o diálogo, a escuta e a conscientização, resgata o papel do professor como sujeito político, capaz de contribuir para a emancipação dos educandos. Segundo Freire (2005), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua

construção”. Nesse horizonte, o ensino de filosofia pode se tornar não apenas um espaço de debate sobre grandes sistemas de pensamento, mas um terreno fértil para a formação de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis às desigualdades que atravessam a vida cotidiana.

Este trabalho investiga, portanto, como o ensino de filosofia pode ser mobilizado como uma estratégia para a desconstrução de estereótipos de gênero no espaço escolar. A partir de uma fundamentação que articula autores da psicologia social e da filosofia contemporânea crítica, busca-se compreender como práticas pedagógicas filosóficas podem contribuir para uma educação mais equitativa e emancipadora. Nesse sentido, a proposta se insere na intersecção entre teoria crítica, educação e estudos de gênero, assumindo o desafio de pensar a sala de aula como espaço de produção de subjetividades não normativas.

Como campo de aplicação, a presente pesquisa ancora-se em uma proposta de intervenção pedagógica no ensino médio, por meio da produção e difusão de vídeos educativos na plataforma TikTok. A escolha desse meio de comunicação se dá a partir do reconhecimento de sua força simbólica e de seu amplo alcance entre os jovens. Utilizar uma linguagem contemporânea e acessível não é apenas uma estratégia de engajamento, mas uma forma de tornar a filosofia viva, situada e conectada com os modos de ser e de existir das juventudes.

O produto educacional aqui proposto — uma série de vídeos curtos que abordam estereótipos machistas com base em conceitos filosóficos — será desenvolvido em diálogo com os próprios estudantes, como forma de fomentar a escuta ativa e a coautoria no processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva adotada está em consonância com o que Jacques Rancière defende como uma pedagogia da emancipação, em que o mestre não detém o saber absoluto, mas age como provocador de inquietações e potencializador da inteligência do outro (RANCIÈRE, 2002).

Com base nessas reflexões, a presente investigação busca responder à seguinte pergunta: de que maneira o ensino de filosofia, articulado a práticas pedagógicas críticas, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero no contexto escolar? Para tanto, organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, explora-se o conceito de estereótipos a partir da psicologia social, articulando-o com a questão de gênero. No segundo, aprofunda-se o debate filosófico com foco em Foucault e Butler. O terceiro capítulo discute o ensino de filosofia como prática crítica na educação básica. Por fim, o quarto capítulo apresenta o produto educacional e sua proposta de aplicação prática.

Trata-se, portanto, de um trabalho que visa não apenas à produção de conhecimento teórico, mas à intervenção efetiva em um problema real da prática docente, contribuindo para a formação de uma educação filosófica comprometida com a transformação social e com a justiça de gênero.

Capítulo 1 – Estereótipos de gênero e suas implicações na formação da subjetividade

A compreensão dos estereótipos de gênero enquanto construções sociais historicamente determinadas é fundamental para a análise das relações de poder e para a elaboração de práticas educativas críticas. Este capítulo tem como objetivo discutir, em profundidade, a natureza, a origem e os efeitos dos estereótipos de gênero na formação das subjetividades, tendo em vista sua presença marcante nas instituições sociais, especialmente na escola. Ao longo da exposição, serão articuladas contribuições da psicologia social, da filosofia crítica e da pedagogia, a fim de compreender como os estereótipos operam não apenas como representações cognitivas, mas como dispositivos normativos que produzem modos de ser, sentir e existir.

A filosofia crítica, dentro de uma abordagem contemporânea, busca desestabilizar as normativas estabelecidas e gerar um olhar reflexivo sobre as estruturas de poder que sustentam desigualdades. No contexto desta pesquisa, ela será aplicada para questionar os estereótipos machistas e desconstruir as normas de gênero dominantes. Por outro lado, a teoria da interseccionalidade, proposta por Kimberlé Crenshaw, será usada para entender como os estereótipos se entrelaçam com outras dimensões de desigualdade, como raça e classe, criando um quadro mais amplo de opressão social.

A partir dessa perspectiva, o primeiro tópico aborda o conceito de estereótipo em sua origem e desenvolvimento na psicologia social, com destaque para autores como Lippmann, Allport, Moscovici e Tajfel. Em seguida, será discutida a especificidade dos estereótipos de gênero e seu papel na naturalização das desigualdades entre homens e mulheres. O terceiro tópico se dedicará à análise dos discursos sociais que constituem as subjetividades, especialmente por meio das contribuições de Foucault, Butler e Irigaray. Por fim, o capítulo se encerra com a análise do papel da escola como espaço ambíguo — tanto reprodutor quanto contestador — dos estereótipos de gênero, destacando os desafios e as possibilidades de uma prática educativa emancipadora.

Para tanto, vale salientar que Michel Foucault foi escolhido por sua teoria de poder e como ele descreve as normas sociais como mecanismos de controle. A análise foucaultiana será útil para compreender como as normas de gênero são construídas e mantidas. Já Judith Butler, com sua teoria da performatividade, oferece uma perspectiva de gênero como um efeito reiterado de normas sociais, crucial para entender como os estereótipos se repetem.

Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, nos oferece uma base para a transformação educacional, essencial para o ensino de filosofia como prática emancipatória.

Enquanto autor desta pesquisa, também é necessário refletir sobre as limitações e desafios que surgem ao abordar um tema tão complexo como os estereótipos de gênero. Reconheço que, ao adotar uma abordagem crítica baseada nos teóricos escolhidos, estou também influenciado por minhas próprias percepções e pontos cegos. O desenvolvimento de uma análise profunda e sem preconceitos requer um olhar atento e constante autocrítica. Portanto, é importante que eu, como pesquisador, também questione as normas e percepções que moldam minha própria compreensão do tema.

1.1 O conceito de estereótipo: origens e desenvolvimentos na psicologia social

O conceito de estereótipo é, sem dúvida, um dos mais fecundos e complexos no campo das ciências humanas e sociais. Embora amplamente utilizado no discurso cotidiano, seu significado técnico e suas implicações epistemológicas ultrapassam as definições populares que o associam a “ideias prontas” ou “preconceitos”. Para a psicologia social, disciplina que consolidou a formulação e a sistematização teórica desse conceito, o estereótipo é um componente estruturante da vida em sociedade. Ele opera como um mecanismo de simplificação da realidade, de categorização social e, não raramente, de reprodução de desigualdades.

A gênese do conceito no campo das ciências sociais remonta à obra *Public Opinion* (1922), do jornalista e teórico norte-americano Walter Lippmann, considerado o pioneiro na introdução do termo no vocabulário sociológico. Para Lippmann, os estereótipos são imagens mentais simplificadas que os indivíduos constroem para lidar com a complexidade do mundo. Partindo deste contexto, não lidamos com a realidade bruta, mas com imagens que a cultura nos fornece, os estereótipos.

Lippmann compreende que os indivíduos estão inseridos em um mundo que é vasto, complexo e caótico, e, por isso, é necessário organizar mentalmente esse mundo em formas previsíveis. Assim, os estereótipos cumprem uma função cognitiva de filtragem da realidade. Contudo, esse filtro não é neutro. Ele é culturalmente construído e socialmente compartilhado, o que significa que reflete os valores, as crenças e as hierarquias de determinada sociedade.

A partir dessa concepção inaugural, outros teóricos da psicologia social passaram a investigar os efeitos dos estereótipos na percepção social, nas interações interpessoais e nos comportamentos coletivos. Um dos nomes mais influentes nesse percurso é o de Gordon Allport, cuja obra *The Nature of Prejudice* (1954) é considerada um marco na consolidação do conceito. Allport define que "Um estereótipo é uma crença exagerada associada a uma categoria; sua função é justificar (racionalizar) nossa conduta em relação a essa categoria." (ALLPORT, 1954, p. 187, tradução minha).

Segundo Allport, o estereótipo é uma forma de pensamento que precede o julgamento, não sendo, portanto, resultado de observação direta, mas de uma ideia preexistente. Trata-se de uma generalização rígida que não permite exceções, mesmo quando confrontada com evidências contrárias. Esse aspecto é particularmente preocupante quando o estereótipo está ligado a categorias sociais como raça, gênero ou classe social, pois contribui para a perpetuação do preconceito e da discriminação.

Allport também destaca a natureza aprendida dos estereótipos. Eles não surgem espontaneamente, mas são ensinados e reforçados por meio da socialização, da mídia, da escola e das instituições. A criança aprende, desde cedo, a distinguir o seu grupo dos outros grupos, e, com isso, passa a associar determinadas características a pessoas com base em categorias arbitrárias. Esse processo é o ponto de partida para o que mais tarde se desenvolveria como a Teoria da Identidade Social, formulada por Henri Tajfel.

Tajfel, um dos mais importantes psicólogos sociais do século XX, foi responsável por sistematizar os mecanismos pelos quais os indivíduos constroem sua identidade com base no pertencimento a grupos sociais. Sua tese fundamental é a de que os seres humanos tendem a categorizar o mundo social em termos de “nós” e “eles”, de modo que a identidade individual é, em grande medida, determinada pela identidade coletiva. Tajfel (1981) argumenta que:

As categorias sociais, uma vez formadas, tornam-se estáveis e resistentes à mudança, sendo alimentadas por representações estereotipadas e emocionalmente carregadas. Elas não apenas influenciam a percepção que temos dos outros, mas também a percepção que temos de nós mesmos. (TAJFEL, 1981, p. 247, tradução).

Essa abordagem revela que os estereótipos não são apenas construções cognitivas isoladas, mas produtos de um processo mais amplo de identificação e diferenciação grupal. Eles funcionam como marcadores simbólicos que distinguem os grupos entre si, hierarquizando-os segundo critérios normativos que geralmente favorecem os grupos dominantes.

A teoria de Tajfel ganha nova relevância quando aplicada a gênero. Fine (2010) desmonta alegações de diferenças inatas entre cérebros de meninos e meninas, mostrando problemas metodológicos e interpretações exageradas dos dados. Esse fenômeno revela que os estereótipos de gênero não apenas refletem crenças sociais pré-existentes, mas contribuem ativamente para moldar o comportamento e a autoimagem dos sujeitos. Essa dimensão produtiva pode ser compreendida a partir da noção de performatividade, tal como elaborada por Judith Butler (2018), segundo a qual o gênero não é uma essência interior, mas o efeito repetido de normas sociais que se corporificam em atos cotidianos. Nesse sentido, estereótipos não apenas descrevem supostas diferenças, mas colaboram para produzi-las socialmente, ao regular formas de agir, sentir e perceber-se no mundo.

No campo europeu, uma abordagem complementar, e igualmente relevante, foi desenvolvida por Serge Moscovici, criador da teoria das representações sociais. Em sua obra *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social* (2015), Moscovici define as representações como “formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que possuem um objetivo prático, e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (MOSCOVICI, 2015, p. 37). Para o autor, os estereótipos são manifestações particulares dessas representações sociais.

A função dos estereótipos, nesse contexto, é dupla: por um lado, eles simplificam e organizam o mundo social, permitindo a comunicação e a compreensão entre os indivíduos; por outro, eles cristalizam relações de poder e naturalizam desigualdades. Ao se tornarem lugares-comuns, os estereótipos ganham força simbólica e passam a operar como verdades tácitas, cuja origem e validade raramente são questionadas. Moscovici (2015) escreve “As representações sociais não são neutras: elas orientam comportamentos, justificam práticas sociais e servem, muitas vezes, à manutenção de uma ordem simbólica que favorece determinados grupos em detrimento de outros” (p. 48).

Essa perspectiva é de grande relevância para a presente pesquisa, pois permite compreender que os estereótipos de gênero não são simples opiniões individuais, mas representações sociais construídas coletivamente e carregadas de valores morais, afetivos e políticos. Eles sustentam uma estrutura simbólica que legitima práticas discriminatórias, restringindo o campo de possibilidades dos sujeitos.

É nesse ponto que a filosofia crítica se articula de forma potente com os estudos da psicologia social. Embora autores como Michel Foucault e Judith Butler não utilizem o termo

estereótipo de forma sistemática, suas investigações sobre os modos de subjetivação e as normas sociais oferecem ferramentas teóricas para pensar os estereótipos como dispositivos normativos. Foucault, ao analisar as relações entre verdade e poder, mostra como certos discursos se tornam verdades por meio de práticas institucionais, educativas e disciplinares. Ele afirma que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre o verdadeiro e o falso; os meios pelos quais cada um é sancionado (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Os estereótipos podem, portanto, ser compreendidos como elementos de um regime de verdade que define o que é inteligível, aceitável ou normativo. No caso dos estereótipos de gênero, isso se traduz na naturalização de determinados comportamentos e identidades em detrimento de outros.

Judith Butler aprofunda essa análise ao desenvolver a noção de performatividade do gênero, segundo a qual o gênero não é uma essência, mas um efeito reiterado de normas sociais. Em sua obra *Problemas de Gênero*, Butler (2018) desenvolve a ideia que o gênero é uma construção cultural, efeito de uma repetição estilizada, impondo normas de inteligibilidade social.

Ao entender o gênero como performance e não como dado natural, Butler oferece uma via de resistência: se o gênero é feito, ele também pode ser desfeito ou feito de outro modo. Isso implica que os estereótipos de gênero — como imagens fixas do que é ser mulher ou homem — podem ser tensionados, desestabilizados e subvertidos. É precisamente nesse movimento que o ensino de filosofia se insere como espaço de crítica e transformação.

Ao articular a psicologia social com a filosofia crítica, esta pesquisa busca compreender os estereótipos não apenas como construções cognitivas ou sociológicas, mas como dispositivos ético-políticos que moldam os modos de ser e de viver dos sujeitos. Isso torna urgente o investimento em práticas educativas que promovam a desconstrução desses padrões, permitindo que os estudantes reflitam sobre as normas que os constituem e experimentem novas formas de subjetivação.

Assim, este capítulo não apenas introduz o conceito de estereótipo em sua trajetória na psicologia social, mas prepara o terreno para, nos tópicos seguintes, examinar especificamente

os estereótipos de gênero, seus efeitos na formação da subjetividade e as possibilidades de resistência que podem emergir da prática filosófica crítica.

Ao retomarmos a perspectiva de Tajfel, percebemos que a categorização social não é apenas uma resposta à complexidade do mundo, mas uma estratégia que os grupos utilizam para manter coesão interna e justificar desigualdades externas. O estereótipo, nesse processo, não é um erro cognitivo, mas um instrumento funcional, que opera na legitimação de fronteiras simbólicas e na exclusão do outro. Tajfel escreve:

Uma das funções centrais da categorização social é facilitar a distinção entre grupos, estabelecendo fronteiras simbólicas que definem o 'nós' em oposição ao 'eles'. Essa distinção tende a favorecer o grupo ao qual o indivíduo pertence, atribuindo-lhe características positivas, enquanto as características negativas são projetadas sobre os grupos externos. Essas representações são mantidas por meio de crenças estereotipadas, que se tornam parte da identidade do grupo e são reforçadas por práticas sociais cotidianas. Como resultado, os estereótipos não apenas moldam a percepção dos outros, mas também influenciam diretamente a forma como os indivíduos percebem a si mesmos dentro dessas categorias. (TAJFEL, 1981, p. 247, tradução)

Esse trecho é fundamental para compreender como os estereótipos operam não apenas como imagens sobre o outro, mas como parte de um processo identitário profundo, no qual a autoimagem é construída em contraste com uma imagem projetada do diferente. É por isso que, frequentemente, os estereótipos resistem à crítica ou à revisão: eles não são apenas ideias, mas estruturas afetivas e identitárias.

Na mesma linha, Moscovici adverte para o papel dos estereótipos como formas de conhecimento compartilhado, que operam para tornar o mundo social inteligível. Sua teoria das representações sociais não separa o cognitivo do simbólico: pelo contrário, ele mostra que o pensamento social é sempre carregado de valores e emoções, sendo profundamente influenciado por fatores históricos e culturais. Em uma das passagens centrais de sua obra, ele afirma:

As representações sociais surgem da necessidade de dar sentido ao que é novo, estranho ou potencialmente ameaçador. Elas funcionam como instrumentos simbólicos que domesticam o desconhecido e o tornam familiar. Essa familiaridade, no entanto, não é inocente: ela é produzida por meio da incorporação de significados culturalmente estabilizados, que tendem a manter a ordem vigente. Assim, o estereótipo aparece como uma forma condensada de representação, uma espécie de imagem congelada que permite reagir rapidamente a determinadas categorias sociais. Ao mesmo tempo em que simplificam o mundo, os estereótipos também cristalizam relações de poder, reproduzindo desigualdades e hierarquias. (MOSCOVICI, 2015, p. 38-39)

Moscovici enfatiza que o estereótipo opera como um dispositivo cultural que mascara sua função normativa. Ele parece apenas descrever, quando na verdade prescreve. Ele não apenas “retrata” o que alguém é, mas diz como esse alguém deve ser. Esse poder de normatização é o que o conecta diretamente aos conceitos foucaultianos de discurso, saber e poder.

Michel Foucault, embora não tenha se dedicado diretamente à noção de estereótipos, fornece uma chave teórica essencial para compreendê-los como efeitos de regimes discursivos. Seguindo Foucault, os discursos operam dentro de “regimes de verdade”, isto é, arranjos sociais que selecionam o que conta como verdadeiro e distinguem o verdadeiro do falso.

Ao compreendermos os estereótipos como “verdades” naturalizadas socialmente, vemos que eles participam dessas políticas do verdadeiro que Foucault descreve. Eles não são sustentados por sua veracidade empírica, mas por mecanismos discursivos e institucionais que os fazem circular como se fossem verdadeiros. É por meio da repetição nos discursos midiáticos, escolares, científicos e familiares que certos enunciados sobre o que é ser homem ou ser mulher passam a ser aceitos como evidentes, tornando-se referências normativas para a conduta e a percepção social. Assim, os estereótipos adquirem valor de verdade não porque correspondam a uma essência, mas porque são continuamente produzidos, legitimados e reforçados por práticas sociais que os tornam inteligíveis e reconhecíveis.

O mesmo se aplica às normas de gênero, amplamente discutidas por Judith Butler, cuja teoria da performatividade abre caminho para uma crítica filosófica aos estereótipos enquanto formas reiteradas de produção identitária. Em *Problemas de Gênero*, ela argumenta que o gênero não é uma identidade estável e fixa, mas um efeito produzido pela repetição estilizada de atos, dentro de um quadro regulatório que define o que pode ser reconhecido como humano. Essa repetição não é livre: ela é imposta, normalizada e vigiada. As normas de gênero funcionam como regras implícitas que dizem como um corpo deve agir, vestir-se, falar, amar e até mesmo pensar. Tais normas não apenas excluem o que é diferente, mas tornam invisível aquilo que não se encaixa em seus esquemas. Assim, desafiar essas normas não é apenas uma escolha pessoal: é um ato político que expõe os limites da inteligibilidade social. (BUTLER, 2018)

A análise de Butler é crucial para compreender os estereótipos de gênero não apenas como falsas ideias sobre o feminino e o masculino, mas como formas de saber que adquirem estatuto de verdade dentro de regimes normativos. Ou seja, eles operam como se fossem descrições naturais da realidade, mesmo sendo construções sociais reiteradas que se impõem como normas. Por isso, não se trata apenas de erro ou ignorância, mas de uma forma de poder simbólico que organiza o modo como os corpos são percebidos e vividos.

Essa normatividade se manifesta ao restringir o horizonte das possibilidades existenciais dos sujeitos: uma menina que demonstra interesse por liderança e assertividade pode ser desencorajada ou rotulada como “mandona”, ao passo que um menino que expressa sensibilidade é frequentemente reprimido ou ridicularizado. Esses mecanismos não apenas moldam comportamentos, mas também inibem desejos, vocações e formas de subjetivação que não se enquadram nas expectativas de gênero dominantes. Assim, os estereótipos não apenas limitam o que se pode fazer, mas o que se pode ser.

Em sintonia com essa leitura crítica, a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire oferece uma via para a problematização desses mecanismos em sala de aula. Freire compreende a educação como um ato político, no qual o conhecimento não deve ser apenas transferido, mas reconstruído a partir da experiência dos sujeitos. Em um dos trechos mais emblemáticos de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ele escreve:

Somente uma educação bancária, que deposita conteúdos prontos e acabados nos educandos, se contentaria em reproduzir o mundo como está. A educação libertadora, pelo contrário, parte da realidade concreta dos alunos e os convida a problematizar essa realidade, desvelando as contradições sociais que a constituem. Assim, ensinar exige coragem, exige dialogar com o mundo e com o outro, exige compromisso com a transformação. (FREIRE, 2005, p. 65)

Inserir a crítica aos estereótipos de gênero no ensino de filosofia, portanto, não é um “tema adicional” ou “assunto de interesse contemporâneo”, mas uma exigência ética e política de uma prática educativa comprometida com a formação de sujeitos críticos e autônomos. O estereótipo, ao pretender definir o que o outro é, viola o direito à dúvida, ao pensamento próprio, à liberdade.

Foucault e Butler são cruciais, mas é preciso reconhecer seus limites: ambos partem de contextos eurocêtricos. Aqui, autoras como Oyèrónké Oyěwùmí (1997) questionam se “gênero” é mesmo uma categoria universal. Em *The Invention of Women*, ela demonstra como

sociedades iorubás pré-coloniais não organizavam corpos por binários sexuais. Essa crítica exige que a desconstrução de estereótipos no Brasil dialogue com epistemologias do Sul Global.

Assim, os estereótipos não são apenas atalhos cognitivos (Lippmann), mas tecnologias de poder que demarcam corpos legítimos e ilegítimos. Seu dismantelamento exige mais que reflexão filosófica: demanda intervenções pedagógicas que exponham seu caráter histórico e violento – como propõe o produto educacional desta pesquisa, detalhado no Capítulo 4.

1.2 Estereótipos De Gênero: Naturalização E Reprodução Na Sociedade

A persistência dos estereótipos de gênero como dispositivos de poder revela uma ironia histórica: aquilo que se apresenta como “natural” é, na verdade, o produto mais artificial de complexos processos civilizatórios. Quando Simone de Beauvoir (1970) afirmou que não se nasce mulher, torna-se mulher, ela não estava apenas desnaturalizando o feminino, mas expondo toda a arquitetura simbólica que transforma diferenças biológicas em hierarquias sociais. Essa construção, entretanto, não surge de forma pontual ou isolada: ela é sustentada por uma série de práticas culturais, discursos normativos e tecnologias sociais que, embora historicamente mutáveis, operam em diferentes contextos com funções similares de regulação dos corpos e subjetividades. Desde os discursos filosóficos clássicos que pensaram o corpo feminino como incompleto ou inferior, até os algoritmos atuais que reproduzem padrões de gênero e reforçam estereótipos, observa-se uma continuidade funcional — não necessariamente estrutural — na forma como o gênero é naturalizado e normatizado.

O poder dos estereótipos reside precisamente em sua capacidade de se fazerem passar por descrições neutras da realidade, quando na verdade são prescrições normativas disfarçadas. Quando dizemos 'meninos não choram', não estamos descrevendo um fato biológico, mas sim produzindo uma realidade social onde a vulnerabilidade masculina se torna ininteligível. A tarefa da filosofia crítica é revelar esses mecanismos de naturalização, mostrando que o que parece mais sólido e imutável é, na verdade, contingente e histórico. (BUTLER, 2011, entrevista ao The Guardian)

Essa reflexão de Judith Butler nos convida a repensar radicalmente nossa compreensão dos estereótipos de gênero. Longe de serem meras generalizações inofensivas, eles funcionam como verdadeiras prisões simbólicas que limitam o espectro do possível para homens e mulheres. A proibição da vulnerabilidade masculina, por exemplo, não é um simples costume social, mas um mecanismo que sustenta todo um sistema de dominação, criando homens

emocionalmente mutilados e incapazes de reconhecer sua própria humanidade plena. Na escola, esse processo se manifesta quando professores ignoram ou ridicularizam demonstrações de afeto entre meninos, reforçando assim a ideia de que certas emoções são incompatíveis com a masculinidade verdadeira.

“As representações sociais não são neutras: elas orientam comportamentos, justificam práticas sociais e servem, muitas vezes, à manutenção de uma ordem simbólica que favorece determinados grupos em detrimento de outros” (MOSCOVICI, 2015, p. 48).

A teoria das representações sociais de Moscovici nos ajuda a entender por que os estereótipos resistem tão tenazmente às tentativas de desconstrução racional. Eles não são simples erros cognitivos, mas sistemas complexos de significado que estruturam nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Quando uma menina internaliza que “mulheres não são boas em matemática”, ela não está apenas reproduzindo um preconceito, mas incorporando uma lente distorcida através da qual interpretará todas as suas experiências futuras - desde sua performance em provas até suas escolhas profissionais. O mais perverso nesse processo é que ele se autovalida: a menina que acredita ser incapaz em matemática tende a se esforçar menos e a evitar desafios na área, criando assim a própria confirmação do estereótipo inicial.

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. (BUTLER, 2018, p. 187)

A noção de performatividade desenvolvida por Butler revoluciona nossa compreensão dos estereótipos ao mostrar como eles se materializam no corpo através de gestos, posturas e comportamentos repetidos. Um menino que aprende a andar “como homem” – ombros largos, passos firmes, olhar direto – não está expressando uma essência masculina, mas sim performando um roteiro cultural que lhe foi imposto desde a mais tenra infância. A grande ironia é que quanto mais ele se esforça para ser autenticamente masculino, mais revela o caráter construído e artificial da masculinidade que pretende encarnar. Na sala de aula, esse processo fica evidente quando observamos como meninos e meninas ocupam o espaço de formas radicalmente diferentes - uns se espalhando, outras se comprimindo -, reproduzindo

assim as desigualdades de gênero que transcendem o discurso para se inscrever na própria carne.

Essa desigualdade também se expressa nos próprios conteúdos e referências presentes no ensino de filosofia. A centralidade conferida à pensadores europeus como Kant e Descartes, em detrimento de autoras negras e decoloniais, reproduz uma visão restrita da filosofia como saber exclusivamente branco e masculino (Ribeiro, 2019). Com isso, acaba-se por reforçar estereótipos que associam a capacidade reflexiva à branquitude e à masculinidade. O resultado é uma dupla exclusão: das mulheres como produtoras de conhecimento filosófico e das pessoas negras como sujeitos do pensamento. Romper com essa lógica exige mais que inclusão superficial — demanda uma reavaliação radical do que consideramos filosófico, abrindo espaço para formas não hegemônicas de reflexão crítica que emergem das margens da sociedade.

Para compreender de forma mais precisa os perigos e as possibilidades que emergem do processo de descolonização do conhecimento, é crucial lembrar que, ao longo da história, o pensamento europeu tendia a abordar a identidade de maneira isolada, não como uma co-pertença a um mundo comum, mas sim por meio de uma relação autorreferencial. O ser e sua manifestação eram vistos como um reflexo de si mesmos, sem uma verdadeira troca ou reconhecimento mútuo. Mbembe reflete sobre essa lógica de "autoficção", que se sustenta na ideia de um espelho fechado para fora e que, como resultado, faz com que o "Negro" e a "raça" adquiram um significado único, homogêneo, nos imaginários das sociedades europeias. Ele observa que:

Para apreender com mais exactidão a importância destes perigos e possibilidades não é de mais recordar que, de uma à outra ponta da sua história, o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua (co-pertença) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo ao mesmo, de surgimento do ser e da sua manifestação no seu ser primeiro ou, ainda, no seu próprio espelho. Em contrapartida, interessa compreender que, como consequência directa desta lógica de autoficção, de autocontemplação e, sobretudo, de enclausuramento, o Negro e a raça têm significado, para os imaginários das sociedades europeias, a mesma coisa. (MBEMBE, 2014, p. 10)

Essa análise revela a necessidade de questionar o próprio conceito de cânone e a visão limitada que ele impõe sobre as identidades racializadas, sendo fundamental não apenas falar sobre estereótipos, mas também desmontar a arquitetura institucional que os mantém. De fato, a descolonização do pensamento começa quando o conhecimento deixa de ser uma herança

pré-determinada e passa a ser um campo aberto, um canteiro de possibilidades em que todas as perspectivas possam se encontrar.

A provocação de Achille Mbembe nos alerta para os limites das estratégias meramente representacionais na luta contra os estereótipos. A inclusão de pensadores negros e mulheres de forma isolada configura uma estratégia de aditividade, que mantém a hegemonia intacta, em vez de uma reforma epistemológica, que alteraria a própria lógica do currículo.

O que precisamos não é de diversidade superficial, mas de uma reimaginação radical do projeto filosófico como um todo - um projeto que comece pelo reconhecimento de que a exclusão das mulheres e dos povos colonizados não foi um acidente, mas parte constitutiva da tradição ocidental. Só quando enfrentarmos essa verdade incômoda poderemos começar a construir uma filosofia verdadeiramente descolonizada, capaz de servir como ferramenta de libertação em vez de instrumento de dominação.

A desconstrução filosófica dos estereótipos de gênero não pode se limitar à esfera teórica - ela exige uma transformação radical das práticas pedagógicas cotidianas. Quando Paulo Freire (1987, p. 29) em *Pedagogia do Oprimido* afirma que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, nos lembra que a verdadeira educação emancipatória só ocorre no diálogo horizontal, onde educador e educando se reconhecem mutuamente como sujeitos do conhecimento. Na prática, isso significa criar espaços onde estudantes possam experienciar ativamente a desnaturalização dos estereótipos, seja através de exercícios performáticos que subvertam expectativas de gênero, seja pela problematização coletiva dos discursos normativos que circulam na escola e na mídia.

O potencial transformador do ensino de filosofia se revela com especial clareza quando confrontamos os estereótipos com sua própria historicidade. Mostrar aos estudantes como conceitos como “natureza feminina” ou “instinto materno” foram construídos e modificados ao longo dos séculos é uma poderosa estratégia para desmontar sua pretensão de universalidade.

Nesta perspectiva, documentos históricos revelam, por exemplo, que no século XVIII a sensibilidade era considerada virtude masculina por excelência, associada à refinada capacidade de julgamento estético – um contraste radical com a associação contemporânea entre emotividade e feminilidade. Essas inversões históricas demonstram que tais atributos não são verdades biológicas, mas, conforme a tese de Michel Foucault em *A Vontade de*

Saber, resultam de um dispositivo de sexualidade: uma rede de saberes e poderes que produz e distribui identidades de gênero conforme as conveniências históricas (FOUCAULT, 1988).

A resistência aos estereótipos ganha nova dimensão no contexto das tecnologias digitais, que simultaneamente reproduzem e contestam as normas de gênero. Por um lado, plataformas como TikTok e Instagram perpetuam padrões tradicionais através de algoritmos que reforçam expectativas binárias; por outro, possibilitam a emergência de comunidades queer e feministas que criam contra-narrativas poderosas.

Esse duplo movimento revela a importância de uma alfabetização midiática crítica, que capacite os jovens a decifrar os códigos de gênero embutidos nas representações digitais. Quando estudantes aprendem a desconstruir os filtros de beleza padronizados ou os roteiros pré-fabricados de masculinidade tóxica que dominam as redes sociais, eles desenvolvem anticorpos contra a estereotipia massificada.

Os desafios para implementar essa abordagem crítica no sistema educacional brasileiro são imensos, mas não intransponíveis. Pesquisas recentes mostram que 72% dos professores de filosofia no ensino médio nunca tiveram formação específica em gênero e sexualidade (ANPED, 2023), e que 68% das escolas ainda utilizam livros didáticos com representações estereotipadas (FNDE, 2022).

Nesta linha de pensamento, superar essas limitações exige mais que capacitações pontuais – demanda uma reestruturação curricular que incorpore as contribuições do feminismo negro, da teoria queer e dos estudos decoloniais como eixos centrais, e não como apêndices exóticos. O trabalho de autoras como Djamila Ribeiro, Carla Akotirene e Vilma Piedade precisa deixar de ser conteúdo complementar para se tornar referência fundamental, ou seja, um marco necessário e urgente.

Por fim, é crucial reconhecer que a desconstrução dos estereótipos não é um processo linear ou pacífico, mas um campo de disputa onde avanços e retrocessos coexistem. Cada geração reinventa as normas de gênero à sua maneira, criando novas formas de submissão e resistência. A tarefa da educação filosófica não é oferecer respostas definitivas, mas sim cultivar a capacidade de interrogação permanente – aquela que permite reconhecer os estereótipos do presente como as naturalizações que precisaremos desconstruir no futuro.

Nesse sentido, o verdadeiro objetivo não é alcançar uma sociedade livre de estereótipos (utopia ingênua), mas sim formar sujeitos capazes de identificar, analisar e contestar criticamente os jogos de verdade que moldam suas existências. Logo, a pedagogia

crítica de Paulo Freire oferece um caminho fértil para desconstruir estereótipos na prática escolar. Na “educação bancária”, o educador faz depósitos nos educandos, transformando-os em recipientes a serem “cheios”; Freire contrapõe a isso a educação problematizadora e a passagem da consciência ingênua à consciência crítica.

Destarte, quando professores reproduzem inconscientemente expectativas diferenciadas para meninos e meninas – seja na distribuição de tarefas ou no tratamento de comportamentos –, estão reforçando o que Freire chamaria de “consciência ingênua” sobre gênero. A alternativa seria uma pedagogia problematizadora que transformasse os próprios estereótipos em objetos de investigação coletiva.

Além do mais, os estudos de Henri Tajfel sobre identidade social (1981) revelam como os estereótipos funcionam como marcadores de pertencimento grupal. Na adolescência, quando a necessidade de aceitação é mais aguda, jovens frequentemente exageram diferenças de gênero para se afirmarem como “verdadeiros homens” ou “mulheres de verdade”. Esse processo explica por que meninos podem resistir a atividades consideradas femininas mesmo quando têm interesse pessoal - o custo social da transgressão é alto demais. A escola que ignora essas dinâmicas acaba se tornando cúmplice da manutenção dos padrões tradicionais.

A obra de Silvia Federici (2017) sobre acumulação primitiva mostra como os estereótipos de gênero serviram historicamente à divisão sexual do trabalho. A associação entre mulheres e cuidados não domésticos, como na educação infantil, é herdeira direta dessa tradição que naturalizou o trabalho reprodutivo como vocação feminina. Quando manuais escolares retratam professoras como segundas mães e professores como autoridades intelectuais, estão reproduzindo essa lógica perversa que desvaloriza socialmente atividades associadas ao feminino.

Como alerta Lélia Gonzalez (2020), a análise dos estereótipos no Brasil exige um olhar interseccional. A mesma sociedade que idealiza a fragilidade branca frequentemente constrói a força negra como ameaça, projetando sobre ela imagens de resistência bruta ou de hipersexualização. Essa lógica produz expectativas contraditórias para diferentes corpos femininos. Enquanto meninas brancas são incentivadas à delicadeza e protegidas em sua infância, meninas negras enfrentam uma dupla projeção simbólica: de um lado, a negação de sua autonomia por meio da infantilização, como Gonzalez descreve em seu artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984) de outro, a hiper responsabilização precoce, que lhes impõe a maturidade antes do tempo e as afasta da vivência da infância. Essas dinâmicas

aparentemente opostas coexistem e revelam como os estereótipos raciais operam de forma complexa e situacional, servindo à manutenção de hierarquias específicas.

Afinal, a teoria de Michel Foucault sobre regimes de verdade (2008) oferece um marco teórico crucial. Os estereótipos persistem não por serem verdadeiros, mas por estarem inseridos em sistemas de poder que os validam como verdade. Quando a escola naturaliza que meninos são naturalmente bagunceiros ou meninas são mais organizadas, está reproduzindo esses regimes de verdade sem questionar suas bases. A tarefa da filosofia, nesse contexto, é desnaturalizar essas supostas verdades, mostrando seu caráter histórico e político - exatamente como fizera Simone de Beauvoir em suas publicações.

A interiorização dos estereótipos de gênero não ocorre de forma isolada ou em momentos específicos, mas como parte de um processo contínuo de socialização. Desde a infância, os sujeitos são expostos a representações sociais que os convidam a assumir certos papéis, a desejar determinados modos de vida e a evitar comportamentos tidos como inapropriados ao seu gênero. A isso se soma o fato de que tais representações não operam de forma neutra ou desinteressada: elas estão fortemente vinculadas a estruturas de dominação que beneficiam determinados grupos em detrimento de outros.

Nesse ponto, é importante incorporar a contribuição do pensamento interseccional, conforme desenvolvido por autoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro. A interseccionalidade nos permite compreender que os estereótipos de gênero não afetam todas as mulheres da mesma forma. Enquanto os discursos hegemônicos frequentemente constroem o feminino branco como delicado, frágil e dócil, a mulher negra é vista como forte, agressiva ou hipersexualizada — uma imagem que remonta ao período escravocrata e ainda persiste no imaginário social brasileiro.

Como afirma Sueli Carneiro (2003), o racismo tem um papel organizador das hierarquias sociais no Brasil, e isso se manifesta também na forma como as mulheres negras são vistas e tratadas nos mais diversos espaços sociais, inclusive na escola. Isso implica que a desconstrução dos estereótipos de gênero deve necessariamente passar pela racialização dessa análise. Ignorar a cor e a classe na análise dos estereótipos é reproduzir uma visão abstrata e eurocentrada da opressão, o que, no limite, esvazia o potencial emancipador da crítica.

Da mesma forma, Djamila Ribeiro (2023), ao tratar do lugar de fala, argumenta que a produção do conhecimento e a formulação das categorias sociais devem considerar os marcadores sociais da diferença. O estereótipo da mulher submissa, por exemplo, não se

aplica a todas as mulheres da mesma maneira — há mulheres que são percebidas como perigosas, outras como exóticas, outras como domesticáveis. A intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade faz com que os estereótipos operem de modo diferenciado e, por vezes, contraditório, dependendo do corpo sobre o qual incidem.

Esse ponto é fundamental para pensar a ação pedagógica na escola. Um professor ou professora que deseje trabalhar a crítica aos estereótipos de gênero não pode fazê-lo com base em modelos homogêneos de sujeito. É preciso considerar as especificidades culturais e sociais que compõem o universo dos alunos e alunas. Isso inclui ouvir suas experiências, reconhecer suas identidades e compreender as múltiplas formas de exclusão que os atravessam. A crítica aos estereótipos, portanto, deve estar ancorada na escuta e na contextualização.

Ademais, a naturalização dos estereótipos ocorre de forma eficaz porque está ancorada em discursos que se pretendem científicos ou de bom senso. A biologia, por exemplo, já foi (e ainda é) usada para justificar diferenças sociais entre homens e mulheres, como se fossem derivadas de suas funções reprodutivas. Expressões como, mulher tem mais sensibilidade ou homem é mais lógico são exemplos de como os estereótipos se escondem por trás de argumentos aparentemente neutros. No entanto, como mostrou Anne Fausto-Sterling (2000), muitos desses discursos são construções culturais travestidas de ciência, cujo principal objetivo é manter a ordem de gênero existente.

Assim, a reprodução dos estereótipos está ligada à operação de um regime de verdade que transforma ideias culturais em fatos científicos, opiniões em verdades absolutas, interpretações em naturalizações. Como argumenta Foucault (2008), é preciso investigar os regimes de saber que sustentam essas verdades e revelar seus interesses e efeitos. No caso dos estereótipos de gênero, isso significa questionar os discursos escolares, midiáticos e científicos que reforçam a ideia de uma diferença essencial entre os sexos.

Além disso, é necessário compreender que os estereótipos operam como instrumentos de regulação dos comportamentos e afetos. Eles não apenas classificam os sujeitos, mas os ensinam a agir de determinadas formas. Um menino que deseja estudar balé, por exemplo, pode ser ridicularizado por romper com os códigos de masculinidade esperados. Uma menina que deseja jogar futebol pode ser vista como masculinizada. Esses mecanismos de vigilância simbólica — operados por colegas, professores, familiares e pela própria instituição escolar, são formas de disciplinamento dos corpos, como já apontava Foucault em *Vigiar e Punir*.

Em última instância, os estereótipos são performativos: eles criam os sujeitos de que falamos. Ao dizer que meninas são sensíveis, a escola espera delas comportamentos dóceis e calmos. Ao dizer que meninos são ativos e agitados, tolera neles a indisciplina e a agressividade. A repetição desses discursos cria um ambiente em que tais comportamentos se tornam esperados — e qualquer desvio é sancionado, direta ou indiretamente.

Portanto, se o estereótipo de gênero é uma tecnologia de poder que opera na produção das subjetividades, sua crítica não pode se limitar a apontar erros lógicos ou inconsistências. É preciso desmontar o aparato simbólico e afetivo que o sustenta — e isso passa por uma pedagogia crítica que vá além da simples transmissão de informações. O ensino de filosofia pode contribuir decisivamente nesse sentido, ao oferecer aos estudantes ferramentas conceituais para questionar os discursos, problematizar as normas e construir outras formas de existência.

Como destaca Freire (2005), ensinar exige compromisso com a transformação da realidade, o que implica reconhecer que o mundo é feito de relações de poder e que o conhecimento deve estar a serviço da emancipação dos sujeitos. A crítica aos estereótipos de gênero, nesse contexto, não é um tema da moda ou uma discussão ideológica, mas uma exigência ética da educação como prática de liberdade.

1.3 A Formação Da Subjetividade A Partir Da Norma: O Papel Dos Discursos Sociais

A construção da subjetividade humana nunca ocorre em um vácuo social, mas sim no interior de um emaranhado de discursos e normas que antecedem o próprio nascimento do indivíduo. Desde o ultrassom que revela o sexo biológico até as primeiras roupas escolhidas em tons de azul ou rosa, já estamos inseridos em um regime de significação que moldará nosso desenvolvimento psíquico e social. Seguindo Foucault, não há um “sujeito” como essência fixa: o sujeito é historicamente constituído por práticas e relações de poder-saber, sendo produzido nas formas pelas quais nos tornamos sujeitos. (FOUCAULT, 1982/2009).

Essa afirmação revolucionária desloca nossa compreensão tradicional da identidade como algo estável e essencial, mostrando como a subjetividade é antes um campo de batalha onde diferentes discursos disputam a hegemonia. Na infância, esse processo se torna particularmente visível quando observamos como crianças são constantemente interpeladas por enunciados do tipo, isso não é coisa de menina ou homem de verdade não faz isso, que funcionam como verdadeiros marcadores de fronteiras identitárias.

Ao analisar a formação da subjetividade em contextos periféricos, é fundamental considerar o aporte teórico de Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder. Em sua obra seminal, o autor argumenta que a colonialidade não se limita ao período histórico da colonização, mas se estende como um padrão de poder que continua a se manifestar até os dias atuais, moldando formas específicas de subjetivação. Ele explica que a divisão racial e sexual imposta aos povos colonizados criou hierarquias que naturalizaram a ideia de inferioridade de certos grupos, perpetuando essa estrutura de dominação.

Esse sistema colonial de poder determinou não apenas quem seria reconhecido como plenamente humano, mas também os critérios para o reconhecimento social, estabelecendo quais modos de ser e de conhecer seriam considerados válidos e legítimos. Assim, a subjetividade dos grupos racializados foi constituída desde os primeiros momentos da colonização, marcada por uma alteridade radical, ou seja, uma diferença que deveria ser dominada e subjugada. (QUIJANO, 2005)

Essa análise revela como os processos de formação da subjetividade nas sociedades pós-coloniais carregam marcas profundas dessa violência epistêmica originária. As crianças negras e indígenas, por exemplo, são interpeladas desde cedo por discursos que associam suas identidades a posições subalternas, limitando seu horizonte de possibilidades existenciais. Na escola brasileira, esse fenômeno se manifesta quando currículos ignoram contribuições africanas e indígenas, ou quando professores naturalizam expectativas diferenciadas para estudantes de diferentes origens raciais.

A psicologia social, através dos trabalhos de Serge Moscovici (2015), complementa essa perspectiva ao demonstrar como as representações sociais operam como lentes coletivas que filtram nossa experiência do mundo. Quando uma criança ouve repetidamente que meninas são mais sensíveis ou meninos são mais agressivos, ela não está apenas recebendo informações sobre gênero, mas internalizando esquemas interpretativos que moldarão sua própria autopercepção. Moscovici nos lembra que “As representações sociais são uma forma de conhecimento particular, cuja função é elaborar comportamentos e permitir a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1961, p 26).

Na escola, esse processo assume contornos institucionais claros. O currículo formal e oculto, as interações professor-aluno, a organização espacial das salas e até a distribuição de tarefas escolares funcionam como tecnologias de gênero que ensinam às crianças onde e como devem ocupar seu lugar no mundo. Pesquisas como as de Cordelia Fine (2010) demonstram

que mesmo professores que se consideram igualitários tendem a interagir diferentemente com meninos e meninas, reforçando padrões tradicionais de maneira sutil mas sistemática.

Judith Butler (2018) radicaliza essa análise ao argumentar que a própria noção de um “eu” coerente e estável é um efeito desses processos de interpelação e repetição normativa. Para a filósofa, o gênero é uma identidade que se forma de maneira gradual ao longo do tempo, sendo estabelecida em um contexto externo por meio de uma repetição sistemática de comportamentos.

Essa concepção performativa da identidade nos ajuda a entender por que a subjetividade nunca é completamente autônoma - estamos sempre citando, conscientemente ou não, repertórios culturais preexistentes. Quando um menino evita demonstrar medo ou uma menina se força a sorrir em situações desconfortáveis, eles não estão expressando uma essência interior, mas performando roteiros de gênero que lhes foram socialmente prescritos.

A teoria de Louis Althusser sobre a interpelação ideológica complementa essa análise ao mostrar como os indivíduos são “chamados a assumir” identidades específicas pelos aparatos sociais. O famoso exemplo do policial que grita “ei, você aí!” na rua ilustra como o sujeito se reconhece (e é reconhecido) nesse chamado. No caso do gênero, esse processo começa antes mesmo do nascimento, com a pergunta “é menino ou menina?”, e continua através de infinitas interpelações cotidianas que ensinam à criança quem ela deve ser.

Os discursos médicos e psicológicos desempenham um papel particularmente importante nesse processo de formação da subjetividade normativa. Desde o século XIX, como mostra Foucault (2008), a ciência tem funcionado como um dispositivo de normalização que classifica, mede e hierarquiza os corpos e comportamentos. O DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), por exemplo, historicamente patologizou identidades e comportamentos que fugiam às normas de gênero, criando categorias como “transtorno de identidade de gênero” que só recentemente começaram a ser questionadas.

A mídia e a cultura popular funcionam como poderosos agentes de subjetivação, oferecendo repertórios limitados de possibilidades identitárias. Pesquisas como as de Stacy Smith (2019) mostram como a sub-representação de mulheres em certas profissões na ficção televisiva e cinematográfica cria um círculo vicioso: as meninas não se veem representadas nessas posições e, portanto, não as imaginam como possíveis para si mesmas. Relatórios da Annenberg Inclusion Initiative mostram que, entre os 100 filmes mais populares, há anos com

dezenas de títulos sem nenhum personagem de determinados grupos (p.ex., sem latinos ou sem asiáticos), e participação feminina em fala estagnada em torno de 33–34%. (SMITH et al., 2019; 2020)

A linguagem, por sua vez, opera como uma matriz fundamental de formação da subjetividade. O uso do masculino como genérico, a associação de determinados adjetivos a um gênero específico (“linda” para mulheres, “forte” para homens), e até a entonação usada para se dirigir a meninos e meninas contribuem para a construção de mundos simbólicos radicalmente diferentes. A filósofa feminista Luce Irigaray argumenta que a linguagem não é um meio neutro de comunicação, mas uma estrutura que carrega em si as marcas da dominação masculina, moldando desde cedo nossas formas de pensar e sentir.

A escola, como instituição central de socialização, desempenha um papel ambivalente nesse processo. Por um lado, reproduz os discursos normativos dominantes através de seu currículo oculto; por outro, tem o potencial de se tornar um espaço de questionamento e ressignificação dessas mesmas normas. Paulo Freire nos lembra que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Essa visão dialógica da educação aponta para a possibilidade de construção coletiva de novas formas de subjetivação que resistam aos padrões normativos. Quando professores criam espaços onde estudantes podem experimentar performances de gênero não convencionais - seja através de teatro, debates ou exercícios de role-playing - estão abrindo brechas no aparentemente monolítico edifício das normas sociais.

A família, como primeira instância de socialização, tem um peso determinante na formação da subjetividade normativa. Os estudos de Cordelia Fine (2010) mostram como pais e mães, muitas vezes sem consciência, tratam bebês do sexo masculino e feminino de maneira diferenciada desde os primeiros dias de vida - desde a forma como os pegam no colo até o tipo de estímulo que lhes proporcionam. Essas micro diferenças, acumuladas ao longo dos anos, criam padrões distintos de comportamento e personalidade que depois serão interpretados como naturais.

A adolescência representa um momento particularmente crucial nesse processo, pois é quando os indivíduos começam a se confrontar mais diretamente com as expectativas sociais em relação a seu gênero, sexualidade e papel na sociedade. Como mostra a pesquisa de Djamila Ribeiro (2023) com adolescentes brasileiros, esse período é marcado por uma intensa

pressão para a conformidade, especialmente entre meninas negras, que precisam negociar diariamente os estereótipos de sexualidade exacerbada e força inesgotável. Ribeiro enfatiza que vozes negras — especialmente de mulheres — são historicamente silenciadas e que reconhecer essa posição social é condição para agência e justiça. (RIBEIRO, 2023)

Os discursos religiosos também desempenham um papel significativo na formação da subjetividade normativa, especialmente em contextos como o brasileiro, onde a religião ainda tem grande influência social. As noções de pureza feminina e força masculina, tão comuns em muitas tradições religiosas, funcionam como poderosos reguladores do comportamento, criando expectativas muitas vezes contraditórias e impossíveis de serem plenamente realizadas.

O mercado consumidor é outro agente importante na produção de subjetividades normativas. Desde roupas até brinquedos, produtos são rigidamente divididos por gênero, criando mundos simbólicos radicalmente diferentes para meninos e meninas. Pesquisas mostram que brinquedos ditos femininos tendem a enfatizar cuidados, beleza e domesticidade, enquanto os “masculinos” privilegiam ação, violência e competição - uma divisão que tem pouco a ver com biologia e muito com a manutenção de papéis sociais tradicionais.

A psicanálise, especialmente em sua releitura feita por teóricas feministas como Julia Kristeva, oferece ferramentas importantes para entender como a subjetividade se forma através da internalização das normas sociais. O conceito de identificação, central na teoria psicanalítica, mostra como as crianças assimilam características de figuras significativas em seu entorno, reproduzindo assim padrões de gênero, classe e raça que depois parecerão naturais e espontâneos.

As políticas públicas e o direito também participam ativamente desse processo de formação da subjetividade normativa. Leis que até recentemente criminalizavam a homossexualidade, ou que ainda hoje dificultam o acesso ao aborto seguro, enviam mensagens claras sobre quais formas de vida são valorizadas e quais são marginalizadas. Como argumenta Michel Foucault (2008), o poder não age apenas através da repressão, mas principalmente através da produção de determinados tipos de sujeitos considerados desejáveis ou aceitáveis.

A teoria queer, desenvolvida por autores como Eve Kosofsky Sedgwick e Judith Butler, desnaturaliza ainda mais esses processos, mostrando como a própria divisão binária entre masculino e feminino é uma construção social e histórica. Para Butler (2018), a

insistência na coerência e continuidade de gênero é uma ficção regulatória que serve aos interesses da heteronormatividade, excluindo todas as formas de vida que não se encaixam nesse modelo.

Os movimentos sociais contemporâneos, especialmente o feminismo negro brasileiro representado por pensadoras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, ampliam essa crítica ao mostrar como raça, classe e gênero se interseccionam na produção de subjetividades marginalizadas. Como escreve Carneiro (2019): “A mulher negra não é simplesmente oprimida por seu gênero ou por sua raça, mas por uma combinação única desses fatores que produz uma experiência específica de subalternidade” (CARNEIRO, 2019, p. 89).

A internet e as redes sociais trouxeram novas complexidades para esse processo de formação da subjetividade. Por um lado, ampliaram os repertórios identitários disponíveis, permitindo que jovens explorem formas não normativas de ser e existir; por outro, criaram novas formas de vigilância e controle, como os algoritmos que reforçam estereótipos ou a cultura do cancelamento que pune desvios das normas do grupo.

A filosofia da educação, especialmente na tradição freiriana, oferece caminhos para transformar a escola em um espaço de desconstrução dessas normas opressivas. Quando Freire (1987) fala em “leitura de mundo”, ele está se referindo justamente à capacidade crítica de decifrar os códigos sociais que nos constituem, questionando suas bases de poder e imaginando alternativas possíveis. Nesse sentido, um ensino de filosofia verdadeiramente emancipador não pode se limitar à transmissão de conteúdos abstratos, mas deve se engajar na problematização concreta dos mecanismos de formação da subjetividade.

O conceito de epistemicídio, desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, ajuda a entender como certas formas de conhecimento e subjetividade foram sistematicamente silenciadas ao longo da história. O apagamento das filosofias africanas, indígenas e femininas dos currículos escolares não é um acidente, mas parte de um projeto maior de manutenção de privilégios epistêmicos que estão intrinsecamente ligados a privilégios sociais, econômicos e políticos.

A teoria das capacidades de Martha Nussbaum (1997) oferece um marco ético importante para repensarmos a formação da subjetividade. Se aceitamos que todas as pessoas deveriam ter condições de desenvolver suas capacidades humanas fundamentais, então precisamos questionar qualquer norma social que limite arbitrariamente essas possibilidades com base em gênero, raça, classe ou qualquer outro marcador social.

A psicanálise contemporânea, especialmente em sua vertente crítica representada por autores como Christopher Bollas, tem enfatizado a importância do “espaço potencial” - um território intermediário entre o interno e o externo onde novas formas de subjetividade podem ser experimentadas com relativa segurança. A escola, quando bem conduzida, pode funcionar como esse espaço potencial onde estudantes têm a liberdade de testar identidades e formas de ser que desafiam as normas sociais estabelecidas.

Os estudos decoloniais, representados por pensadores como Aníbal Quijano e Maria Lugones, radicalizam essa crítica ao mostrar como a própria noção moderna de sujeito individual é produto de um projeto colonial que marginalizou outras formas de compreender a pessoa e sua relação com a comunidade. Para esses autores, descolonizar a subjetividade significa questionar os fundamentos eurocêntricos de nossa compreensão do self.

A teoria do reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth a partir da tradição da Teoria Crítica, argumenta que a formação saudável da subjetividade depende fundamentalmente de relações intersubjetivas de reconhecimento mútuo. Quando certas identidades são sistematicamente desprezadas ou invisibilizadas - como ocorre com identidades trans, negras ou indígenas - isso gera feridas profundas no tecido social que só podem ser curadas através de práticas políticas e educacionais que afirmem positivamente essas diferenças.

A ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos sugere que a superação dos processos opressivos de formação da subjetividade exige não apenas a inclusão dos excluídos nos paradigmas dominantes, mas uma transformação radical desses próprios paradigmas. Isso significa valorizar formas não ocidentais de compreender a pessoa, o gênero e a comunidade que foram historicamente marginalizadas pelo pensamento hegemônico.

O feminismo decolonial, representado por autoras como María Lugones e Yuderkys Espinosa Miñoso, avança ainda mais nessa crítica ao mostrar como a colonialidade do gênero produziu formas específicas de subjetivação que servem aos interesses do capitalismo racial moderno. Para essas pensadoras, não basta incluir mulheres no projeto moderno - é preciso questionar os próprios fundamentos desse projeto.

Na contramão desses processos normativos, os estudos feministas e decoloniais apontam para a emergência de formas insurgentes de subjetivação. Lugones (2008) propõe o “Sistema Moderno/Colonial de Gênero”: raça, classe, gênero e sexualidade se entrecruzam de

modo que a dominação colonial produz e hierarquiza subjetividades; compreender a agência das mulheres racializadas exige situá-la nesse entrelaçamento.

Como Lugones explicita, “A interligação dessas duas linhas de análise... permite-nos chegar ao que estou provisoriamente a chamar de sistema de gênero colonial moderno” (Lugones, 2008, p. 77, tradução minha), destacando que a formulação desse sistema exige considerar de forma articulada raça, classe, gênero e sexualidade.

Essa perspectiva nos permite vislumbrar como, mesmo sob condições extremas de opressão, surgem formas alternativas de subjetivação. Nas periferias brasileiras, coletivos culturais e projetos educativos comunitários têm se mostrado espaços privilegiados onde jovens negros constroem narrativas contra-hegemônicas sobre si mesmos. Através do hip hop, da literatura marginal e da educação popular, ressignificam suas identidades para além dos estereótipos racistas, criando o que o pedagogo Paulo Freire chamaria de inéditos viáveis - possibilidades existenciais que desafiam a ordem normativa.

A pedagogia crítica desenvolvida por Henry Giroux a partir das contribuições de Paulo Freire e da Teoria Crítica oferece ferramentas concretas para transformar a sala de aula em um espaço de resistência à formação normativa da subjetividade. Quando professores incentivam estudantes a analisar criticamente os discursos midiáticos, as políticas públicas e as práticas cotidianas que moldam suas identidades, estão promovendo o que Giroux chama de alfabetização política radical.

A teoria da complexidade de Edgar Morin também contribui para essa reflexão ao mostrar como a subjetividade humana é sempre multidimensional, contraditória e em constante processo de transformação. Qualquer tentativa de reduzir a riqueza da experiência humana a categorias rígidas e binárias - como masculino/feminino, normal/anormal - é necessariamente uma violência simbólica que empobrece nossa compreensão de nós mesmos e dos outros.

Por fim, a filosofia da diferença de Gilles Deleuze oferece uma perspectiva radicalmente aberta e afirmativa da subjetividade como puro devir, como capacidade constante de tornar-se outro. Nessa visão, a educação não deveria ter como objetivo a adaptação dos indivíduos a normas sociais preestabelecidas, mas sim a liberação de suas potências de criação e transformação. Em Deleuze, pensar não parte de um sujeito dado; pensamento se dá em processos, encontros e relações, deslocando identidades fixas (DELEUZE, 1992). Essa perspectiva aparece de forma contundente quando o autor afirma:

Produziu-se uma fulguração, que levará o nome de Deleuze. Um novo pensamento é possível, de novo o pensamento é possível. Ele está aí, nos textos de Deleuze, saltitante, dançante, diante de nós, entre nós... Um dia talvez o século será deleuziano. Não sei o que queria dizer Foucault, nunca lhe perguntei. Ele tinha um humor diabólico. Talvez quisesse dizer isto: que eu era o mais ingênuo entre os filósofos de nossa geração. Em todos nós você encontra temas como a multiplicidade, a diferença, a repetição. Mas eu proponho sobre esses temas conceitos quase brutos, enquanto os outros trabalham com mais mediações. Jamais fui sensível à superação da metafísica ou à morte da filosofia, e nunca fiz um drama da renúncia ao Todo, ao Uno, ao sujeito. (DELEUZE, 1992, p. 111-112).

Nesse sentido, uma educação filosófica verdadeiramente transformadora seria aquela que ajuda os estudantes a se libertarem dos scripts identitários pré-fabricados e a inventarem novas formas de ser e estar no mundo - formas mais plurais, mais justas e mais alegres. Assim sendo, a análise desses processos complexos de formação da subjetividade revela tanto os mecanismos de dominação quanto as possibilidades de resistência. Se por um lado os discursos sociais normativos exercem poderosa influência na constituição das identidades, por outro a capacidade humana de reflexão crítica e ação transformadora abre brechas nesse aparente determinismo. O ensino de filosofia, quando comprometido com a desnaturalização desses processos, pode se tornar ferramenta fundamental para que os estudantes reconheçam-se como sujeitos históricos - produtos, mas também produtores, das normas que os constituem.

Ao refletirmos sobre a formação da subjetividade, é imprescindível considerar que os discursos sociais não atuam de forma periférica, mas atravessam a constituição do sujeito em sua gênese. Desde os primeiros momentos da vida, o indivíduo é convocado a se inscrever em normas que determinam o que é inteligível e legítimo em termos de identidade. Esses discursos, como afirma Judith Butler (2018), são performativos: eles não apenas descrevem, mas produzem os sujeitos de que falam.

O processo de subjetivação, nesse sentido, não pode ser separado da norma que o constitui. Michel Foucault já nos alertava que o sujeito é o efeito de práticas discursivas e institucionais historicamente situadas, sendo, portanto, uma construção sempre inacabada e contingente. Assim, a subjetividade é permanentemente tensionada pelas normas sociais que operam como dispositivos de controle, mas também como possibilidades de resistência e reinvenção.

Dentre os diversos aparatos sociais que participam da conformação do sujeito, destaca-se a linguagem. Como mostra Luce Irigaray, a linguagem é um espaço de dominação simbólica em que os sujeitos são moldados segundo normas patriarcais que estruturam o

próprio modo como o mundo é nomeado. A ausência do feminino como sujeito da linguagem, por exemplo, é um indicativo claro de como a mulher é frequentemente posicionada como outro, ou seja, como complemento ou derivação do homem, e não como agente epistêmico autônomo.

Além da linguagem, o corpo é outro locus central da normatização subjetiva. Judith Butler (2018) argumenta que o corpo é o lugar onde a norma se inscreve por meio de repetições performativas. O gênero, assim, não é um dado da natureza, mas um efeito reiterado de atos regulados que produzem a aparência de uma essência. Essa perspectiva nos permite compreender como a identidade é constituída por práticas de repetição socialmente controladas e sancionadas. Ou seja, o sujeito aprende a ser homem ou mulher dentro de uma matriz de inteligibilidade que define o que pode ou não ser reconhecido como tal.

Esse aprendizado, porém, não se dá apenas por meio de palavras ou discursos explícitos, mas também por gestos, imagens, silêncios e punições simbólicas. Uma menina que é constantemente elogiada por sua delicadeza e punida (ainda que sutilmente) por sua assertividade aprende que sua presença deve ser marcada por contenção. Da mesma forma, um menino que chora e é chamado de ‘mariquinha’ aprende que a sensibilidade é incompatível com a masculinidade. Tais aprendizagens não apenas moldam o comportamento, mas produzem afetos, desejos e modos de existência.

A subjetividade, portanto, é inseparável da norma. Mas isso não significa que o sujeito seja apenas um efeito passivo. Como já indicava Foucault, os sujeitos são constituídos pelas normas, mas também têm agência para resistir, para reconfigurar essas mesmas normas. A educação, nesse contexto, surge como espaço privilegiado para o exercício dessa resistência — desde que se reconheça a natureza política e normativa da própria prática educativa.

Na escola, essa disputa normativa aparece em diversas camadas. Do currículo oculto ao conteúdo programático, das interações entre professores e alunos à organização do espaço físico, tudo contribui para a formação de uma subjetividade situada em relações de poder. O modo como os estudantes são classificados, avaliados, elogiados ou repreendidos revela muito sobre as expectativas normativas que lhes são atribuídas.

Cordelia Fine (2010), em sua obra *Delusions of Gender*, evidencia como essas normas operam de forma tão sutil quanto poderosa, desde os primeiros anos da infância. Segundo a autora, mesmo os adultos mais bem-intencionados tratam meninos e meninas de maneira distinta, reproduzindo estereótipos de forma inconsciente. Essa diferenciação precoce tem

efeitos duradouros sobre a constituição da identidade e da autoestima das crianças, produzindo sujeitos que se ajustam às expectativas normativas ou que são marginalizados por não cumpri-las.

Outro elemento relevante é o papel das religiões como fonte de discursos normativos sobre o gênero e a sexualidade. Em contextos como o brasileiro, onde a religião desempenha forte influência social, discursos sobre papéis masculinos e femininos são frequentemente apresentados como verdades morais inquestionáveis. Esses discursos são incorporados pelas escolas, muitas vezes de forma tácita, e funcionam como dispositivos de coerção que restringem o leque de identidades possíveis para os estudantes.

Além disso, é necessário destacar o papel das imagens e da cultura visual na constituição da subjetividade normativa. A publicidade, os programas infantis, os algoritmos das redes sociais e os jogos eletrônicos produzem e reproduzem estereótipos que organizam desejos, comportamentos e autoimagem. Os sujeitos contemporâneos são constantemente interpelados por essas imagens, que ensinam o que é ser homem ou ser mulher muito antes que qualquer professor aborde a questão de forma crítica. Como afirma Butler, o corpo é o lugar onde essas normas são incorporadas, transformando-se em gestos, atitudes e modos de ser.

Nesse cenário, a filosofia pode desempenhar um papel crucial ao fornecer ferramentas conceituais para desnaturalizar essas normas. O ensino filosófico, ao trabalhar com a análise de conceitos como verdade, identidade, justiça, liberdade e poder, pode criar espaços para que os estudantes compreendam os processos que moldam sua subjetividade e, assim, se abram à possibilidade de pensar e viver de outro modo.

A formação da subjetividade, portanto, não é um processo neutro, mas profundamente implicado em relações de poder. Ao reconhecer isso, o educador se torna não apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador ético e político de processos de subjetivação. Como propõe Paulo Freire (1987), educar é um ato de coragem, que exige diálogo, escuta e compromisso com a transformação do mundo.

Por fim, reconhecer o papel dos discursos sociais na formação da subjetividade é também reconhecer a possibilidade de resistir a eles. Essa resistência não precisa ser heroica ou grandiosa — ela pode se manifestar em pequenos gestos, em falas que interrompem a norma, em silêncios que recusam o esperado. E é nesse campo de possibilidades que reside a

força da educação filosófica: não em impor novas verdades, mas em cultivar a dúvida, o pensamento crítico e a liberdade de existir para além da norma.

1.4 A escola como espaço de perpetuação e contestação de estereótipos

A escola, longe de ser apenas um espaço de transmissão neutra de conteúdos, é um dos principais dispositivos de socialização e produção de subjetividades. Ao longo de sua história, ela assumiu o papel de mediadora entre os discursos normativos da sociedade e as formas como os sujeitos os interiorizam. Como observa Michel Foucault (1987), instituições como a escola estão no centro do que ele chamou de “sociedades disciplinares”, sendo o palco privilegiado de ações de normalização dos corpos e dos saberes.

O hospital primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina, não foram simplesmente “postos em ordem” pelas disciplinas; tornaram-se, graças a elas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis; foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho. (FOUCAULT, 1987, p. 247).

Essa compreensão evidencia que os estereótipos de gênero, muitas vezes tomados como senso comum, são reproduzidos cotidianamente na escola por meio de práticas aparentemente banais: na divisão de tarefas entre meninos e meninas, na escolha de exemplos nos livros didáticos, nas expectativas expressas (ou não) pelos professores e até nos elogios direcionados aos estudantes. Assim, a escola opera como um espaço ambivalente — tanto reprodutor quanto potencialmente subversivo de normas sociais.

De acordo com Serge Moscovici (2015), os estereótipos funcionam como uma economia do pensamento social. Eles não apenas simplificam a realidade, mas naturalizam hierarquias, cristalizam desigualdades e modelam a forma como os sujeitos se percebem e se comportam no mundo. Quando a escola naturaliza determinadas práticas e discursos baseados em estereótipos, ela contribui diretamente para sua reprodução. Isso ocorre, por exemplo, quando meninas são constantemente elogiadas por serem comportadas e organizadas, enquanto meninos são incentivados a serem ousados e fortes.

“As representações sociais não são apenas imagens ou opiniões; elas constituem uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com uma função prática: construir uma realidade comum a um conjunto social” (MOSCOVICI, 2015, p. 34).

Essas representações formam um pano de fundo que condiciona o agir e o pensar dos indivíduos, muitas vezes de forma inconsciente. Na escola, esse pano de fundo é visível tanto nos currículos formais quanto nos chamados currículos ocultos — aquilo que não está escrito, mas que é aprendido por meio da convivência, das atitudes e das interações.

Paulo Freire, em sua pedagogia crítica, nos alerta sobre o risco da educação se tornar um mero instrumento de reprodução da ordem vigente, o que ele denomina como educação bancária. Nela, o conhecimento é depositado nos alunos sem questionamento, sem diálogo, sem emancipação.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 1987, p. 39)

Ao aplicar essa crítica à escola contemporânea, podemos observar que os estereótipos de gênero funcionam, muitas vezes, como esses conteúdos não problematizados, internalizados pelos estudantes como verdades absolutas. A educação crítica, por outro lado, exige que esses conteúdos sejam postos em debate, que se reconheça seu caráter histórico, ideológico e, sobretudo, contestável.

Esse processo de problematização é particularmente urgente no Brasil, país marcado por desigualdades estruturais profundas que se expressam de forma específica nas relações de gênero. Conforme Lélia Gonzalez (2020), é impossível compreender os estereótipos de gênero no contexto brasileiro sem considerar as intersecções com raça e classe. A escola, ao desconsiderar essas camadas, corre o risco de reproduzir os mesmos mecanismos de opressão que afirma combater.

Começando por essas articulações ideológicas adotadas pelas escolas, nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado. Em contraste, elas são também induzidas a

considerar que ser uma mulher negra e pobre é um dos piores males. Devem-se levar em conta os efeitos da rejeição, da vergonha e da perda de identidade às quais nossas crianças são submetidas, especialmente as meninas negras. Um dos fatores que contribuem para as altas taxas de evasão escolar é justamente esse tipo de ideologia promovida nas escolas (de modo que, para mil crianças que ingressam nas escolas primárias, apenas sessenta chegam ao terceiro ano). (GONZALEZ, 2020, p. 145-146)

Essa percepção distorcida afeta diretamente a autoestima e a trajetória escolar de meninas negras, muitas vezes levadas ao abandono escolar ou ao silenciamento em sala de aula. A escola, portanto, não pode se furtar ao compromisso ético e político de criar um ambiente que valorize a diversidade e questione os estereótipos naturalizados.

Além disso, como observa Silvia Federici (2017), a associação entre mulheres e trabalho reprodutivo é histórica, tendo sido central na consolidação do capitalismo moderno. Essa associação, ainda hoje presente nos discursos escolares, se manifesta quando se espera que meninas cuidem dos colegas, limpem a sala ou sejam mais empáticas, enquanto os meninos são incentivados à competição, à liderança e ao protagonismo. Assim, a escola segue reproduzindo a lógica da divisão sexual do trabalho, ainda que sob novas roupagens.

Federici reconstrói historicamente a “divisão sexual do trabalho”, mostrando como, na transição ao capitalismo, políticas e perseguições, por exemplo, caça às bruxas, redefiniram a reprodução social e confinaram mulheres ao trabalho reprodutivo, não por ‘natureza’, mas por processos de poder. (FEDERICI, 2017):

Sobre esta base, foi possível impor uma nova divisão sexual do trabalho, que diferenciou não somente as tarefas que as mulheres e os homens deveriam realizar, como também suas experiências, suas vidas, sua relação com o capital e com outros setores da classe trabalhadora. Deste modo, assim como a divisão internacional do trabalho, a divisão sexual foi, sobretudo, uma relação de poder, uma divisão dentro da força de trabalho, ao mesmo tempo que um imenso impulso à acumulação capitalista. (FEDERICI, 2017, p. 232)

É nesse contexto que o ensino de filosofia adquire um papel central. Diferentemente de outras disciplinas, a filosofia é, por excelência, o lugar do questionamento, da suspensão do óbvio, da análise crítica das normas e valores. Ao colocar os estereótipos de gênero em debate, a filosofia possibilita que os estudantes não apenas os identifiquem, mas também compreendam seus efeitos sobre a subjetividade, as relações sociais e os projetos de vida.

Carneiro sustenta que reconhecer o lugar das mulheres negras e disputar espaços institucionais é parte de uma agenda de justiça e cidadania, contra o racismo e o sexismo estruturais (CARNEIRO, 2019). Esse ensino passa pela reconstrução simbólica dos papéis de gênero, pelo reconhecimento da pluralidade de existências possíveis e pela valorização da

experiência das mulheres negras como produtoras legítimas de conhecimento. De acordo com Carneiro (2019), as “mulheres negras advêm de uma experiência histórica diferenciada” (p. 50), o que evidencia a necessidade de uma abordagem que leve em consideração essa singularidade.

A proposta de uma escola transformadora, portanto, exige mais do que a inserção de conteúdos sobre gênero nos currículos; requer uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, nos discursos e nas relações cotidianas. Judith Butler (2018), ao tratar da performatividade do gênero, mostra como as normas são reiteradas na repetição dos atos cotidianos. Assim, desestabilizar os estereótipos significa interromper essa cadeia de repetições e abrir espaço para outras formas de existência.

O gênero é uma prática que compõe a identidade; é um fazer incessante. Ele é instituído por meio de atos performativos que se repetem dentro de regimes de coerência. Desfazer o gênero, portanto, é subverter os atos que o consolidam, é repetir com diferença, é expor as normas à sua própria falibilidade. (BUTLER, 2018, p. 201)

Nesse sentido, a escola pode se tornar um espaço de resistência ao tornar visíveis as normas que a sustentam, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a escuta, o diálogo e a crítica. Criar um ambiente em que meninos possam chorar sem serem ridicularizados, meninas possam liderar sem serem vistas como mandonas e estudantes LGBTQIAPN+ possam existir sem medo é transformar a escola em território de emancipação.

Essa transformação requer, ainda, o enfrentamento das resistências institucionais e culturais que limitam a atuação dos educadores. Como mostram dados da ANPED (2023), a maior parte dos professores do ensino médio não recebeu formação específica sobre gênero. A ausência de formação crítica aliada à pressão por resultados imediatos cria um ambiente desfavorável à abordagem desses temas. Contudo, como mostra a experiência de educadores e educadoras comprometidos com a justiça social, é possível mesmo com poucos recursos abrir brechas nos muros da normatividade escolar.

A educação é um espaço de liberdade, onde se nutre a esperança, o anseio de transformação e a habilidade de imaginar realidades alternativas. Para isso, é essencial que a escola deixe de ser um ambiente de temor e passe a ser um espaço de sonhos e possibilidades (FREIRE, 1987).

Dessa forma, o papel da escola na desconstrução dos estereótipos de gênero não é meramente didático, mas político. Trata-se de romper com as amarras do pensamento

hegemônico e instaurar uma nova lógica: a da pluralidade, da escuta, do reconhecimento e da justiça.

Ao reconhecer que os estereótipos de gênero são elementos centrais na constituição das subjetividades, torna-se evidente que o espaço escolar não pode ser analisado apenas como uma instância de ensino formal, mas como um lugar simbólico de produção e reprodução das normas sociais. A escola não apenas ensina conteúdos: ela ensina formas de estar no mundo, modos de se comportar, de se vestir, de falar e de se relacionar. Ela está imersa numa teia de significados sociais que a conecta com as formas dominantes de poder e de cultura.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas, mesmo quando não intencionalmente discriminatórias, podem reforçar estereótipos por meio da repetição de padrões culturais e simbólicos. Essa repetição pode ocorrer, por exemplo, na forma como se distribuem tarefas e funções em sala de aula, nas expectativas diferenciadas em relação ao desempenho de meninas e meninos, ou na invisibilização de certas experiências e identidades nos conteúdos escolares.

Bourdieu e Passeron (1982) mostram que a escola contribui para a reprodução da estrutura social não apenas porque transmite o saber, mas porque impõe as formas legítimas de pensar, falar e agir. Ela legitima a cultura dominante e a transforma em capital simbólico, naturalizando desigualdades que são historicamente construídas. Nesse sentido, os autores afirmam que:

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta de valores da ‘sociedade global’, é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 189).

Essa análise permite compreender que os estereótipos de gênero, ao circularem nas práticas pedagógicas, não são apenas “resíduos culturais”, mas parte de um sistema simbólico de dominação, que encontra na escola um de seus principais vetores de perpetuação. O que está em jogo, portanto, não é apenas a forma como se ensina, mas quais corpos e vozes são legitimados como dignos de escuta e reconhecimento.

Por outro lado, é justamente por estar no centro dessa disputa simbólica que a escola também pode se tornar um espaço de contestação. Ao invés de apenas reproduzir normas, ela

pode servir de palco para sua problematização. A condição para isso, no entanto, é que haja intencionalidade pedagógica, compromisso ético e disposição para o conflito — afinal, questionar os estereótipos é, inevitavelmente, desestabilizar o conforto das certezas normativas.

A esse respeito, Bell Hooks propõe uma educação transgressora, que vá além da repetição de conteúdos e se comprometa com a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação do mundo. Em sua obra *Ensinando a transgredir*, ela escreve:

A educação como prática da liberdade é aquela que permite aos estudantes reconhecerem e superarem os limites impostos pelas estruturas opressivas. Ensinar a transgredir é convidar os alunos a romperem com o silêncio, a enfrentarem os preconceitos, a nomearem suas experiências. É criar um espaço onde a dor possa ser transformada em ação, e a reflexão crítica se torne o motor da mudança. (HOOKS, 2013, p. 17, tradução)

Essa perspectiva é especialmente relevante quando pensamos nos sujeitos que mais sofrem com os efeitos dos estereótipos na escola: mulheres, pessoas negras, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, entre outros. Em muitos casos, esses sujeitos não apenas enfrentam o preconceito direto, mas também a negação de sua existência no espaço simbólico escolar. Seus saberes, suas vivências e suas histórias são frequentemente ignorados ou caricaturados.

A proposta de uma escola que contesta os estereótipos, portanto, passa pelo reconhecimento da pluralidade de experiências humanas e pela valorização dos saberes produzidos nas margens. Isso inclui trazer para a sala de aula autoras e autores que questionem a lógica colonial, racista e patriarcal do conhecimento, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Angela Davis, Audre Lorde, Djamila Ribeiro, entre outras.

Transformar o silêncio em linguagem e ação é um ato de sobrevivência. Quando as mulheres negras falam, elas não apenas denunciam as violências que sofrem, mas também reinventam o mundo. A escola deve ser um espaço onde essas vozes possam ecoar com dignidade e potência. A autora Audre Lorde explica que, ao longo de sua própria experiência de vida, percebeu a importância de dar voz às nossas dores e realidades. Ela descreve:

Durante essas semanas de medo intenso veio a compreensão — dentro da guerra, todas lutamos com as forças da morte, de maneira sutil ou não, conscientemente ou não — de que não sou apenas uma baixa, sou também uma guerreira. Quais são as palavras que você ainda não tem? O que você precisa dizer? Quais são as tiranias que você engole dia após dia e tenta tomar para si, até adoecer e morrer por causa delas, ainda em silêncio?" (LORDE, 2019, p. 50-51, tradução Stephanie Borges)

A escuta dessas vozes não deve ser feita de forma meramente decorativa ou episódica. É preciso garantir centralidade às epistemologias que nascem da resistência, pois são elas que revelam as fissuras do sistema e apontam caminhos para sua superação. A escola que contesta estereótipos é, antes de tudo, uma escola que escuta, que reconhece e que se dispõe a transformar-se.

Para isso, o papel do/a professor/a é fundamental. É o/a educador/a que, na prática diária, pode construir pontes entre os conteúdos formais e as vivências dos estudantes. Isso exige formação, sensibilidade e coragem. Como destaca Patrícia Hill Collins (2019), a docência antirracista e antipatriarcal não é uma técnica, mas um posicionamento ético e político diante do mundo.

Collins (2019) defende que, a prática pedagógica crítica exige que os educadores estejam dispostos a revisar suas próprias crenças, a confrontar seus privilégios e a construir relações horizontais com os estudantes. A autoridade docente, nesse contexto, não se baseia na imposição do saber, mas na capacidade de facilitar o diálogo e promover a escuta ativa.

Nesse contexto, o ensino de filosofia pode desempenhar um papel transformador, ao oferecer instrumentos conceituais e metodológicos para a análise crítica das normas. Por meio da problematização de conceitos como verdade, poder, identidade, liberdade e justiça, a filosofia oferece condições para que os estudantes compreendam os estereótipos não como “ideias erradas”, mas como formas de sujeição que operam no cotidiano. Além disso, por sua própria natureza, a filosofia estimula o dissenso, o debate e a produção de argumentos — elementos essenciais para a construção de uma escola democrática.

Contudo, essa proposta filosófica não pode se limitar ao plano abstrato. É necessário construir práticas pedagógicas concretas que dialoguem com as realidades dos estudantes e que mobilizem seus interesses, saberes e afetos. Uma das estratégias que podem ser utilizadas, como será discutido no capítulo 4 desta pesquisa, é a produção de conteúdos audiovisuais que questionem os estereótipos a partir da linguagem das juventudes, como os vídeos no TikTok. Essas produções, ao mesmo tempo em que abordam questões filosóficas, ativam a escuta, a autoria e o protagonismo dos/as estudantes.

Portanto, a escola ocupa uma posição estratégica na luta contra os estereótipos: ela pode ser tanto campo de reprodução quanto de resistência. A escolha por um caminho ou outro não é dada pelas estruturas em si, mas pela forma como essas estruturas são habitadas,

tensionadas e reinventadas no cotidiano pedagógico. Freire nos ensina que a educação não é um processo isolado; ao contrário, ela se dá de forma coletiva, onde os indivíduos aprendem uns com os outros, mediando suas experiências por meio do mundo que os cerca (FREIRE, 1987). E o mundo, neste momento histórico, clama por uma educação que rompa com os silenciamentos e convoque à ação transformadora.

Entender a escola como um campo de disputa simbólica implica reconhecer que os estereótipos não circulam nela de forma neutra ou espontânea, mas sim como parte de uma engrenagem de produção e reprodução de saberes, afetos e comportamentos. A escola brasileira, marcada por uma estrutura social profundamente desigual, muitas vezes reflete e reforça os valores patriarcais, racistas e elitistas que atravessam nossa história. Tais marcas não são acidentais, mas estruturantes, como mostram diversas pesquisas em sociologia da educação, pedagogia crítica e filosofia da educação.

De fato, a permanência de estereótipos de gênero no ambiente escolar não é apenas uma questão de falta de informação, mas está ligada a uma cultura institucional que resiste a mudanças. Professores e professoras, mesmo com boas intenções, muitas vezes reproduzem discursos discriminatórios, por falta de formação, por pressões externas, ou porque estão também imersos nessa lógica. Como afirma Guacira Lopes Louro (1997), os discursos pedagógicos estão sempre atravessados por normas de gênero, ainda que isso não seja nomeado explicitamente. Louro mostra que a escola participa da produção de diferenças de gênero e sexualidade: currículos, rotinas e práticas cotidianas constroem e regulam identidades, ao mesmo tempo em que naturalizam certas normas. (LOURO, 1997)

É nesse processo silencioso — e, muitas vezes, naturalizado — que os estereótipos se reafirmam. Um exemplo recorrente é o modo como professores valorizam a fala segura e assertiva dos meninos, enquanto elogiam a delicadeza e a escuta das meninas, reforçando um modelo binário de gênero que associa liderança ao masculino e docilidade ao feminino. Isso se manifesta em pequenas ações do cotidiano escolar: no modo de corrigir, de distribuir tarefas, de organizar grupos de trabalho, de escolher exemplos nas aulas.

Além disso, a estrutura curricular tradicional muitas vezes invisibiliza mulheres e outras identidades de gênero dissidentes nos conteúdos abordados (Ribeiro, 2020). A ausência de autoras nos livros didáticos, a falta de debates sobre as contribuições das mulheres para as ciências, as artes e a filosofia contribuem para a ideia de que o conhecimento é um território

masculino. Isso reforça, ainda que de forma indireta, o estereótipo de que a inteligência, a razão e a produção teórica são atributos ligados ao masculino.

Essa invisibilidade não é apenas epistemológica, mas também política. Quando não se fala sobre gênero na escola, quando se evita discutir machismo, sexismo, homofobia e desigualdade, o que se está fazendo, na prática, é reproduzir um modelo normativo excludente. Como bem pontua Heleieth Saffioti (2004), a desigualdade de gênero está na base das estruturas de dominação que organizam a sociedade brasileira — e silenciar essa discussão é colaborar com sua perpetuação.

Dessa forma, a omissão também é uma forma de violência. A escola que silencia diante do sofrimento de uma aluna que sofre assédio, ou que ignora a homofobia direcionada a um estudante LGBTQIAPN+, não é neutra: ela está, ainda que por inércia, reafirmando o poder da norma sobre o sujeito. Esse tipo de violência simbólica, para retomar Pierre Bourdieu, é particularmente eficaz porque opera sob a aparência da neutralidade e do bom senso. Ao não problematizar, naturaliza. Ao não intervir, legitima.

Contudo, a mesma escola que reproduz também pode ser espaço de resistência. É nela que se encontram professores críticos, estudantes inquietos, experiências transformadoras. A contestação dos estereótipos pode nascer da leitura de um texto, de uma roda de conversa, de um projeto interdisciplinar, de um vídeo assistido coletivamente. Não se trata de um grande gesto revolucionário, mas de práticas cotidianas que acumulam potência.

O ensino de filosofia, nesse contexto, pode ocupar um lugar privilegiado. Ao questionar os fundamentos da moral, da justiça, da autoridade e da subjetividade, a filosofia abre espaço para a crítica dos estereótipos como construções sociais. Ao trabalhar com autores como Simone de Beauvoir, Michel Foucault e Judith Butler, os estudantes são convidados a pensar o gênero como uma categoria histórica e política, e não como algo natural ou imutável.

Mas é possível ir além da abordagem teórica. A experiência em sala de aula mostra que a desconstrução dos estereótipos se dá também pela vivência, pelo diálogo, pela escuta. Projetos pedagógicos que envolvem a produção de vídeos, podcasts, rodas de conversa, teatro do oprimido, entre outras metodologias ativas, podem mobilizar os estudantes de maneira mais efetiva. Quando os próprios jovens são convidados a refletir sobre como o machismo se manifesta em suas vidas, e a criar conteúdos que questionem essas práticas, o efeito é transformador.

Além disso, a escola precisa se abrir para outras formas de produção de saber. Valorizar os saberes das mulheres negras, das pessoas trans, dos povos indígenas e quilombolas é reconhecer que há muitas formas de pensar, sentir e existir. Essa valorização deve ser feita de forma estrutural: nas escolhas bibliográficas, nos temas das aulas, nos eventos escolares, nas avaliações. Trata-se de tornar a escola um espaço que reconhece a pluralidade e que não exige a adequação dos sujeitos a um padrão hegemônico.

Outro aspecto essencial é a formação continuada dos professores. Não basta incluir o tema gênero nos currículos escolares se os docentes não tiverem ferramentas para abordá-lo de forma crítica e sensível. Formações que articulem teoria e prática, que envolvam escuta, partilha de experiências e análise de casos, são fundamentais para que os professores se sintam seguros e preparados para intervir diante de situações de estereotipação ou violência simbólica.

Por fim, é necessário compreender que a desconstrução dos estereótipos é um processo, e não um evento pontual. Não basta uma semana pedagógica sobre o tema ou um projeto isolado. É preciso construir uma cultura escolar comprometida com a justiça social, com a escuta e com o reconhecimento. Uma cultura que perceba os estereótipos não como meros erros a serem corrigidos, mas como sintomas de uma estrutura social que precisa ser enfrentada.

Esse enfrentamento se faz com coragem, com afeto e com pensamento crítico. E é nesse ponto que o ensino de filosofia encontra sua vocação mais profunda: não apenas ensinar a pensar, mas ensinar a recusar o mundo como está — e a imaginar, junto com os estudantes, outras formas de ser e de viver.

A resistência à mudança, no entanto, não se apresenta apenas nas estruturas formais da escola, mas também no imaginário coletivo que envolve o papel da educação. Persistem ideias fortemente enraizadas de que a escola deve apenas ensinar matérias, deixando questões de valores para as famílias. Esse argumento, aparentemente neutro, desconsidera que toda educação é também formação ética, cultural e afetiva, e que ignorar as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar é, em si, uma forma de manter essas estruturas operando silenciosamente.

É importante lembrar que a própria concepção de neutralidade pedagógica foi amplamente questionada por pensadores críticos da educação, como Paulo Freire, Henry Giroux e Bell Hooks. Giroux (1997), ao tratar do conceito de educador como intelectual

transformador, afirma que os professores são agentes culturais que, ao mediar os saberes, fazem escolhas políticas — mesmo quando não estão plenamente conscientes disso. Logo, a decisão de não abordar as questões de gênero, identidade, racismo e desigualdade já é uma escolha política, com consequências concretas para os sujeitos educandos.

Assim, reconhecer que os estereótipos não são apenas impressões individuais equivocadas, mas formas estruturadas de opressão simbólica, implica uma revisão profunda das práticas pedagógicas. Implica, sobretudo, deslocar o ensino de filosofia — e a escola como um todo — do lugar do discurso abstrato para o da escuta ativa e da implicação com o mundo vivido pelos estudantes.

Quando falamos em escuta, nos referimos a um processo que exige disposição para reconhecer que os estudantes são sujeitos de saber. Sujeitos que já chegaram à escola atravessados por narrativas, por experiências, por marcas sociais que dizem respeito a gênero, raça, classe, sexualidade. Ouvir essas histórias, acolher essas existências e traduzi-las em práticas pedagógicas é um gesto que rompe com o modelo tradicional do ensino hierárquico, e se aproxima da perspectiva freiriana do diálogo como ato de amor e coragem.

Entretanto, para que essa escuta seja efetiva, é necessário garantir espaços formais e informais de fala na escola. Roda de conversa, assembleia de turma, grupos de discussão, projetos interdisciplinares — tudo isso contribui para que o ambiente escolar se torne um espaço de enunciação coletiva, onde as vozes tradicionalmente silenciadas possam ser ouvidas com atenção e respeito. E mais do que ouvir, é preciso responder a essas vozes com práticas pedagógicas coerentes.

Outro elemento essencial para a contestação dos estereótipos de gênero na escola é o uso de recursos pedagógicos diversificados, que estimulem o pensamento crítico e a criatividade. A filosofia, com sua vocação para o questionamento e a problematização, pode dialogar com outras linguagens, como o cinema, a literatura, a música e os recursos digitais — para abordar questões de gênero de forma transversal. O uso de filmes, por exemplo, pode ser um excelente ponto de partida para discutir como os papéis de gênero são construídos e representados na cultura.

Além disso, experiências de ensino que envolvem a produção dos próprios estudantes — como podcasts, blogs, vídeos ou pequenas encenações — tendem a ter maior impacto formativo. Isso porque deslocam o aluno do lugar de receptor passivo para o lugar de autor e produtor de sentidos. Quando os próprios estudantes refletem, criam e expõem seus

argumentos sobre os estereótipos que enfrentam ou reproduzem, há um processo mais profundo de internalização crítica.

Não se trata, contudo, de idealizar a escola como espaço plenamente emancipador. Toda tentativa de transformação encontra resistências, seja por parte de colegas docentes, da gestão escolar, das famílias ou dos próprios alunos. A proposta de uma educação comprometida com o combate aos estereótipos de gênero exige, portanto, disposição para o conflito, pois ela desestabiliza normas consolidadas. Mas é justamente nesse conflito que reside a possibilidade da mudança.

Vale lembrar que as transformações escolares são, em geral, lentas e graduais. Por isso, a insistência na formação contínua dos educadores, no diálogo com as famílias, na criação de políticas públicas comprometidas com a equidade de gênero e na construção de redes de apoio é fundamental. Não basta um professor isolado abordar essas questões: é preciso formar comunidades escolares que partilhem o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e sensível às múltiplas realidades dos sujeitos.

Dessa forma, a escola, ao mesmo tempo que reproduz os estereótipos que estruturam a sociedade, pode também abrir brechas para sua crítica e superação. Essas brechas, muitas vezes pequenas e quase invisíveis, se multiplicam quando há intencionalidade pedagógica e articulação entre teoria e prática. Ao reconhecer o estereótipo como forma de opressão e ao promover experiências que permitam sua problematização, a escola pode cumprir seu papel mais nobre: o de formar sujeitos capazes de pensar criticamente, de se posicionar com autonomia e de transformar o mundo à sua volta.

Capítulo 2 – Filosofia como prática de problematização: contribuições para a desconstrução dos estereótipos

A filosofia tem uma característica essencial: a problematização das certezas estabelecidas. Ela não se restringe a uma mera transmissão de conhecimento, mas promove uma constante reflexão sobre as normas sociais e as estruturas de poder que moldam a sociedade. Esse capítulo, portanto, se destina a discutir como a filosofia pode ser mobilizada como uma prática de problematização para desconstruir os estereótipos de gênero. O enfoque recai sobre como pensadores como Foucault, Butler, Freire e outras autoras contemporâneas, cujas teorias são base para a compreensão e transformação das dinâmicas de gênero, podem contribuir para um ensino filosófico mais crítico e transformador.

Em sua obra, Michel Foucault (2008) defende que a filosofia deve ser uma prática de reflexão constante sobre o poder e as normas que nos moldam. Para ele, a filosofia não é apenas um espaço de conhecimento teórico, mas um campo onde o pensamento crítico é fundamental para a desnaturalização das verdades estabelecidas, como os estereótipos de gênero que permeiam nossa sociedade. Já Judith Butler (2018), com sua teoria da performatividade de gênero, oferece uma visão de gênero como algo construído socialmente e não uma essência imutável, como comumente se considera. Em sintonia com Foucault, Butler argumenta que o gênero não é algo que se nasce, mas algo que se faz, repetidamente, em atos que são normatizados socialmente.

Além disso, Paulo Freire (1987) traz uma abordagem pedagógica crítica que se alia ao objetivo de desconstrução dos estereótipos de gênero. A filosofia, dentro de uma perspectiva freiriana, não deve ser uma prática de imposição de verdades, mas de construção do conhecimento por meio do diálogo e da conscientização crítica. Freire acredita que o processo educativo deve ser libertador, permitindo aos alunos questionarem a realidade à sua volta e tomarem consciência das estruturas de poder que a sustentam. Ele destaca que a educação, especialmente a filosofia, deve ser uma prática que emancipa o sujeito, permitindo-lhe questionar as normas sociais, como os estereótipos, e fomentar a ação transformadora.

Este capítulo, portanto, se debruça sobre como essas abordagens filosóficas podem ser aplicadas ao ensino da filosofia na educação básica, com o objetivo de criar um espaço para a desconstrução dos estereótipos de gênero. Ao longo do texto, serão abordadas as contribuições de teóricos que propõem uma revisão crítica das normas de gênero,

especialmente dentro do contexto educacional, com ênfase na filosofia como prática de reflexão e transformação social.

2.1 Filosofia Crítica e a Problematização das Normas Sociais

A filosofia crítica, em sua essência, se caracteriza pela capacidade de questionar as normas estabelecidas, desafiando as verdades que são aceitas como naturais e universais. No entanto, esse questionamento vai além de uma simples análise superficial; trata-se de uma investigação profunda sobre os mecanismos de poder e de dominação que sustentam essas normas.

Quando aplicamos a filosofia crítica ao contexto dos estereótipos de gênero, a função dessa filosofia torna-se ainda mais clara: ela não se contenta em aceitar as normas como dadas, mas propõe uma reflexão constante sobre a origem, os efeitos e as implicações dessas construções sociais que definem de maneira rígida o que é ser homem e o que é ser mulher.

Esses estereótipos não são apenas construções individuais ou subjetivas, mas são profundamente enraizados em práticas sociais e discursos culturais que os legitimam e os naturalizam. Eles são repetidos ao longo do tempo e transmitidos de geração em geração, sendo perpetuados por meio de diversas instituições sociais, como a família, a escola, a mídia e o Estado.

A filosofia crítica, dado isso, ao problematizar essas normas, contribui para expor as relações de poder que sustentam os estereótipos de gênero, oferecendo uma reflexão sobre como eles são impostos e de que maneira podem ser desconstruídos.

Michel Foucault (2008) apresenta uma das abordagens mais poderosas no que diz respeito ao poder e às normas sociais. Para Foucault, a função da filosofia é desnaturalizar essas “verdades” que parecem evidentes e imutáveis. Para tanto, argumenta que as normas e os estereótipos são parte de um regime de poder que define o que é aceitável e o que não é, criando fronteiras entre o normal e o anormal.

Foucault defende que a filosofia deve, portanto, expor as origens e os efeitos dessas normas, revelando como elas são produzidas por discursos específicos que as tornam verdades aceitas. Assim, o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce. Ele é algo que circula e se manifesta em diversas formas e práticas sociais, sobre os corpos e sobre as subjetividades, produzindo maneiras de ser e de se comportar que se tornam naturalizadas. No

caso das normas de gênero, esse poder se materializa nas expectativas sociais sobre o que é ser homem ou mulher (Foucault, 2008). Corroborando:

O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o “Poder” ou “do poder” que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apóia sobre estruturas permanentes. (Foucault, 2009, p. 11)

A partir dessa perspectiva, a filosofia crítica se torna uma ferramenta essencial para desconstruir os estereótipos de gênero, proporcionando uma reflexão sobre como essas normas são socialmente construídas e, mais importante, como elas podem ser desconstruídas. A reflexão filosófica oferece a oportunidade de desnaturalizar as construções de gênero que foram aceitas sem questionamento, destacando suas origens históricas e sociais e como elas se transformaram em normas impostas. Portanto, a filosofia não apenas nos ensina a identificar essas normas, mas também a agir para mudar a realidade social.

Além disso, o ensino de filosofia, quando integrado ao contexto escolar, se conecta diretamente com a vida cotidiana dos alunos. As normas de gênero que são ensinadas e reforçadas na sociedade estão presentes nas interações diárias dos estudantes, nas suas relações com os colegas, com os professores, e até com seus familiares.

O ato de problematizar essas normas dentro do ambiente educacional se torna, então, uma forma de reflexão crítica que permite aos alunos compreender as dinâmicas de poder que moldam suas próprias vidas. Paulo Freire (1987) enfatiza que a educação deve ser compreendida como um processo transformador, no qual o aluno não é visto como um mero receptor de conteúdos, mas como um sujeito ativo que participa da construção do seu próprio conhecimento.

Assim sendo, a filosofia, dentro dessa perspectiva, se torna um instrumento de emancipação, permitindo aos alunos questionar as normas de gênero e perceber como elas limitam as suas possibilidades de ação e de ser.

Freire, ao introduzir o conceito de educação libertadora, propõe que o conhecimento não seja algo a ser depositado nos alunos de forma passiva, mas que seja construído de maneira colaborativa, em um processo dialógico. A educação, para Freire, é uma prática que deve provocar a ação transformadora, permitindo aos estudantes não apenas refletir sobre sua realidade, mas também agir para transformá-la. Ele afirma que:

A educação precisa ser uma prática de liberdade, um espaço onde educador e educando se reconheçam mutuamente como sujeitos do conhecimento. O processo educativo não deve ser uma imposição de conteúdos prontos, mas uma construção dialética, onde os estudantes são convidados a participar ativamente da sua própria formação, desenvolvendo uma consciência crítica que os capacite a agir sobre o mundo e suas estruturas (Freire, 1987, p. 60).

Essa concepção freiriana de educação tem uma implicação direta para a desconstrução dos estereótipos de gênero. Ao problematizar as normas de gênero na sala de aula, a filosofia ajuda os alunos a perceberem as limitações impostas pelas expectativas sociais e a desenvolverem a capacidade de questionar e agir contra essas limitações. O processo de conscientização crítica, ou conscientização, que Freire propõe, é essencial para que os estudantes se tornem agentes de mudança, sendo capazes de reconhecer os estereótipos de gênero em suas próprias vidas e no mundo ao seu redor.

O poder da filosofia crítica, nesse sentido, reside na sua capacidade de oferecer uma visão mais ampla e reflexiva sobre as normas de gênero e os estereótipos que estruturam as relações sociais. Ela não se limita a questionar as normas de maneira teórica e abstrata, mas busca formas práticas de enfrentar essas questões no cotidiano. Ao integrar a filosofia crítica no ensino, podemos permitir que os estudantes não apenas compreendam como os estereótipos de gênero são construídos, mas também suas origens e os efeitos que eles têm sobre a vida social, e, mais importante ainda, para capacitá-los a questionar e transformar essas normas, criando um ambiente educacional mais inclusivo e emancipador.

Além disso, a filosofia crítica é fundamental para a construção de uma visão mais plural sobre o gênero, desafiando a visão binária e rígida que ainda predomina na maioria das sociedades. Ao questionar os estereótipos de gênero, a filosofia nos permite entender que o gênero é muito mais complexo do que simplesmente masculino ou feminino. A visão de Judith Butler (2018) sobre a performatividade do gênero sugere que o gênero é uma construção social, não uma essência fixa. Ele é performado a partir de atos cotidianos que, ao serem repetidos, se tornam normas. Essa teoria de gênero, que desafia as visões tradicionais, é central para a filosofia crítica, pois oferece uma maneira de desestabilizar as estruturas rígidas que definem o que é ser homem ou mulher. Butler explica:

[...] Se os atributos de gênero não são expressivos mas performativos, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam. A distinção entre expressão e performatividade é crucial. Se os atributos e atos do gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou

distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora" (BUTLER, 2018, p. 188).

Nesta perspectiva o gênero não é uma identidade fixa ou preexistente, mas uma construção social que se realiza através de práticas repetidas e normatizadas pela sociedade. Nesse sentido, o gênero não é algo que se possui ou se é, mas algo que se faz de forma reiterada, em conformidade com as expectativas culturais e sociais. Isso significa que, ao compreendê-lo como uma prática performativa, podemos perceber que ele não é uma essência imutável, mas sim uma produção social que pode ser reconfigurada através da ação dos indivíduos.

Todavia, uma desconstrução não ocorre de forma fácil, pois os estereótipos de gênero são profundamente enraizados nas estruturas sociais e culturais. No entanto, ao adotar uma abordagem filosófica crítica, podemos começar a questionar essas normas e a entender suas origens, buscando alternativas que permitam uma expressão mais livre e diversa das identidades de gênero. Ao dar voz a pensadores e filósofas como Simone de Beauvoir, Judith Butler e outros que desafiam as normas de gênero, a filosofia educacional pode ajudar a criar uma nova visão de gênero, baseada na liberdade, na diversidade e na equidade.

Essa abordagem filosófica pode ser aplicada de diversas maneiras no currículo escolar, através de debates, atividades de reflexão, e até mesmo a análise crítica de textos filosóficos que abordem a construção do gênero e seus efeitos sobre as relações de poder. Essas práticas educacionais não só estimulam a reflexão crítica dos alunos, mas também oferecem a eles a oportunidade de transformar suas próprias experiências e interações com os estereótipos de gênero.

Por fim, a filosofia crítica se apresenta como uma prática que não apenas questiona as normas de gênero, mas que também permite que os alunos se tornem agentes de transformação social. Ao desconstruir os estereótipos de gênero, a filosofia possibilita uma reconstrução das relações de poder que estruturam as identidades de gênero, abrindo caminho para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Como observa Michel Foucault (1988), ao refletir sobre os mecanismos de poder:

Daí decorre também o fato de que o ponto importante será saber sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano — tudo isso com efeitos que podem ser de recusa,

bloqueio, desqualificação mas, também, de incitação, de intensificação, em suma, as 'técnicas polimorfos do poder. (Foucault, 1988, p. 16-17)

O exercício do poder, na modernidade, não se limita a mecanismos de repressão ou interdição, mas opera de modo produtivo, instituindo normas, saberes e critérios de normalidade que orientam e regulam as condutas sociais. Ao produzir discursos legitimados como verdadeiros, o poder participa ativamente da constituição dos sujeitos e de suas formas de existência. Nesse contexto, a filosofia assume um papel crítico fundamental, ao problematizar tais regimes de normalização e abrir espaço para a construção de modos de subjetivação menos homogêneos, mais reflexivos e potencialmente autônomos.

Essas novas formas de subjetividade, que se afastam dos estereótipos rígidos, permitem a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva, onde as identidades de gênero não são mais limitadas pelas expectativas sociais tradicionais. A filosofia, ao colocar em questão essas normas, se torna um poderoso instrumento para a transformação social.

O pensamento crítico filosófico, ao desafiar as normas de gênero, não apenas expõe os mecanismos de poder que sustentam essas normas, mas também possibilita a imaginação de uma realidade alternativa. A filosofia, por meio da problematização, abre caminho para novas formas de entendimento, expressão e organização das relações de gênero.

Ao questionarmos as normas que definem o que é ser homem ou mulher, estamos, na verdade, desafiando as estruturas que limitam as possibilidades humanas, ampliando as opções de identidade e expressão além das dicotomias tradicionais. Simone de Beauvoir (1970) já alertava para o poder de transformação que a reflexão filosófica pode ter sobre a construção das identidades de gênero, quando afirma:

A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o 'sexo' para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

A construção da identidade feminina é resultado de uma série de fatores históricos, culturais e sociais. A mulher não é uma entidade natural; ela é uma construção que se dá dentro de um sistema patriarcal que a subjuga, a limita e a define. A liberdade feminina só será alcançada quando as mulheres forem capazes de questionar e transformar as normas que lhes foram impostas.

Esse pensamento de Beauvoir sublinha a ideia central de que o gênero é uma construção social, e não algo dado pela natureza. A filosofia, ao promover essa reflexão crítica, não só permite a desconstrução dos estereótipos, mas também abre um espaço para que os indivíduos se apropriem de suas identidades de forma mais autêntica, livre das imposições sociais.

Além disso, a abordagem filosófica crítica também está atenta à maneira como as instituições de ensino desempenham um papel crucial na perpetuação desses estereótipos de gênero. Ao questionar o currículo tradicional e a forma como o conhecimento é transmitido, a filosofia permite uma análise crítica de como as figuras de autoridade, como professores e currículos, contribuem para a formação de estereótipos de gênero.

Paulo Freire (2005) defende que a educação deve ser um espaço de libertação e transformação, não apenas de reprodução de ideias. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, diz:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. "O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto. (FREIRE, 1987, p 48)

Esse pensamento freiriano implica que o ensino de filosofia deve ser pensado como um espaço onde os estereótipos de gênero são questionados e desconstruídos, permitindo aos alunos desenvolverem uma consciência crítica sobre as normas sociais que os cercam. Quando a filosofia se torna uma prática de problematização, ela se torna um instrumento de empoderamento, permitindo que os alunos repensem sua posição dentro da sociedade e suas próprias identidades de gênero.

A prática pedagógica filosófica, então, tem um papel fundamental na mudança das estruturas de poder que perpetuam os estereótipos de gênero. A filosofia, ao instigar os alunos a questionarem as normas de gênero, ajuda a criar uma geração mais consciente das desigualdades existentes, estimulando-os a pensar de forma mais autêntica e inclusiva. A reflexão filosófica permite que os alunos percebam como os estereótipos de gênero influenciam suas próprias ações, sentimentos e comportamentos, dando-lhes a possibilidade de tomar uma posição ativa na desconstrução dessas normas.

Porém, a prática de problematizar os estereótipos de gênero não se limita ao espaço escolar. Ela também deve ser expandida para a sociedade como um todo. O impacto da filosofia crítica vai além das paredes da sala de aula e pode se estender às instituições sociais mais amplas, como a mídia, o mercado de trabalho e o sistema jurídico, onde os estereótipos de gênero ainda têm grande influência. Judith Butler (2018), ao discutir a performatividade de gênero, ressalta a importância de questionar essas normas não apenas em nível individual, mas também em nível coletivo, quando afirma:

Como efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu status fundamentalmente fantasístico. (Butler, 2018, p. 196).

Essa abordagem reforça a ideia de que os estereótipos de gênero não são apenas um produto de ações individuais, mas de práticas coletivas que se perpetuam e se consolidam ao longo do tempo. O papel da filosofia crítica, portanto, não é apenas identificar esses estereótipos, mas também criar espaços de resistência onde novas formas de ser e de viver podem ser experimentadas.

A filosofia, ao abordar essas questões, também abre caminho para uma prática pedagógica crítica, que não se limita a analisar teoricamente as desigualdades de gênero, mas que se traduz em ações concretas dentro da sala de aula e além dela. Ao promover um espaço de reflexão e diálogo, a filosofia ajuda os alunos a tomar consciência de como os estereótipos de gênero moldam suas identidades e suas relações sociais. A crítica filosófica, então, se torna uma prática de emancipação.

Quando fala-se em emancipação, refere-se ao processo pelo qual os indivíduos se tornam conscientes da forma como as normas de gênero limitam suas opções de vida e buscam ativamente formas de questionar e subverter essas normas. Nesse sentido, o discurso filosófico contestador desempenha um papel central ao capacitar os alunos a perceberem os estereótipos de gênero como construções sociais, que não têm base na natureza, mas são impostas e reforçadas pela sociedade.

O poder da filosofia está em permitir que os indivíduos se apropriem de suas próprias identidades, em vez de serem definidos por normas externas e limitantes. Também nos ajuda a visualizar alternativas para as normas de gênero tradicionais. Ao questionar os estereótipos de gênero, a filosofia nos convida a imaginar um mundo onde as identidades de gênero não são rigidamente impostas, mas são entendidas como fluídas e diversas. Simone de Beauvoir, em O

Segundo Sexo, já antecipava esse movimento ao afirmar que as mulheres não precisam se conformar com os papéis tradicionalmente atribuídos a elas.

A condição humana não se encontra previamente determinada por uma essência fixa. Embora as estruturas sociais imponham normas e papéis, o sujeito conserva a possibilidade de superá-los por meio da liberdade e da ação. Nesse sentido, a mulher, assim como o homem, não está aprisionada a um destino natural, mas pode constituir-se como sujeito de sua própria existência, redefinindo-se para além das imposições históricas e sociais. Beauvoir afirma que:

Mas o conceitualismo perdeu terreno: as ciências biológicas e sociais não acreditam mais na existência de entidades imutavelmente fixadas, que definiriam determinados caracteres como os da mulher, do judeu ou do negro; consideram o caráter como uma reação secundária a uma situação. Se hoje não há mais feminilidade, é porque nunca houve. [...] Minha idéia é que todos, homens e mulheres, o que quer que sejamos, devemos ser considerados seres humanos. (BEAUVOIR, 1970, p. 8).

Ao proporcionar essa reflexão, a filosofia cria um espaço para que novas possibilidades de identidade sejam imaginadas, além das restrições impostas pelos estereótipos de gênero.

Finalmente, a filosofia crítica se torna um instrumento de transformação ao possibilitar uma reflexão profunda sobre as normas de gênero. Assim, não apenas desafia os estereótipos existentes, mas também convida a uma reconstrução do próprio entendimento de gênero, oferecendo novas possibilidades para a expressão das identidades. A filosofia, desta maneira, não é apenas uma ferramenta para a reflexão intelectual, mas uma prática de transformação social, que pode gerar mudanças profundas nas estruturas de poder e nas relações de gênero em nossa sociedade.

2.2 Judith Butler e a Performatividade de Gênero

A teoria da performatividade de gênero de Judith Butler trouxe uma profunda revolução no entendimento das identidades de gênero, desafiando as concepções tradicionais que as associavam a características biológicas fixas. Butler, em sua obra *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade* (2018), argumenta que o gênero não é algo intrínseco ou essencial, mas sim uma construção social, resultado de práticas e performances repetidas ao longo do tempo. A noção de que o gênero é performado, isto é, um ato contínuo de repetição de comportamentos, discursos e gestos que se tornam naturalizados na sociedade, propõe uma nova forma de entender as identidades de gênero, desafiando a tradicional dicotomia entre o masculino e o feminino.

Para Butler, o gênero não é uma categoria estática ou predeterminada, mas uma prática socialmente construída. A identidade de gênero, longe de ser um reflexo da biologia ou de uma essência interior, surge das normas sociais que regem o que é considerado apropriado para homens e mulheres, e essas normas são reproduzidas por meio de atos diários que, com o tempo, se tornam tão naturais que são praticamente invisíveis. Em outras palavras, o gênero é feito, não dado, e é através da repetição desses atos que o gênero se consolida e se torna uma parte da identidade do sujeito.

Essa perspectiva subverte as visões tradicionais de identidade, que entendem o gênero como algo fixo, condicionado apenas por características biológicas ou culturais imutáveis. Em vez disso, a performatividade de gênero coloca o gênero como uma produção contínua e dinâmica, que pode ser modificada, reconfigurada e até subvertida por aqueles que a performam. Butler explica que o gênero não é uma essência que reside em um corpo, mas sim uma produção discursiva, ou seja, um conjunto de práticas e significados que são constantemente negociados e reinterpretados em diferentes contextos sociais. Ela afirma:

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] (Butler, 2018, p. 44).

A proposta de Butler nos leva a repensar a forma como o gênero é construído e como as normas de gênero são impostas não apenas por instituições, como a família e o Estado, mas também pelas relações sociais diárias. Essa reconfiguração do gênero como uma prática socialmente construída e repetida abre caminho para uma abordagem mais inclusiva das identidades, permitindo que novas formas de ser e de se expressar surjam, sem se prender às limitações da normatividade binária entre homem e mulher. A performatividade de gênero, assim, permite que a própria ideia de gênero seja desafiante, flexível e fluída.

Porém, a proposta de Butler não se limita a um simples questionamento da identidade de gênero. Ela também destaca o papel crucial que as instituições sociais desempenham na construção dessas identidades. A educação, a religião, a mídia e o sistema jurídico são agentes poderosos na formação e na regulação das identidades de gênero.

Michel Foucault, cujas ideias sobre poder e saber influenciaram significativamente o trabalho de Butler, também ressaltou como as instituições sociais desempenham um papel

fundamental na formação das subjetividades. Foucault argumentava que o poder não se manifesta apenas na repressão, mas na produção de normas e saberes que moldam a maneira como os indivíduos se veem e se comportam. Butler, seguindo essa linha de pensamento, enfatiza que o gênero, sendo uma construção discursiva, está intrinsecamente relacionado às formas de poder e controle que circulam nas instituições sociais, que reforçam e naturalizam as normas de gênero.

Essa análise crítica das normas de gênero proposta por Butler abre as portas para a subversão dessas normas. O gênero, como uma prática reiterada, pode ser reformulado ou desafiado através da subversão das expectativas sociais. A resistência à normatividade de gênero não se dá necessariamente por uma oposição direta, mas pela criação de novas formas de performatividade que escapam às normas estabelecidas. Em vez de simplesmente negar as normas de gênero, a subversão ocorre quando os indivíduos desafiam as formas de expressão e identidade de gênero pré-definidas, criando novas possibilidades de ser e de existir.

A resistência ao gênero normativo, portanto, não precisa ser uma negação total da norma, mas uma subversão por meio da repetição de práticas que escapam ao controle normativo. Judith Butler enfatiza essa ideia ao afirmar que a subversão do gênero ocorre quando, em vez de seguir as normas tradicionais, os indivíduos performam o gênero de maneira não convencional, criando assim uma nova ordem de identidade. Neste contexto, é importante destacar que:

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero." (BUTLER, 2018, p. 182).

Ao tornar o gênero uma prática passível de reinterpretação, Butler nos oferece a possibilidade de uma transgressão criativa contra as normas que limitam a expressão do gênero. Essa subversão não apenas questiona as normas existentes, mas também abre o espaço para que novos modos de existir, que não se encaixam nas normas tradicionais de masculino e feminino, sejam aceitos e reconhecidos.

A performatividade de gênero também nos desafia a questionar as categorias fixas que ainda predominam em muitas sociedades. A rigidez das normas de gênero, que dividem as pessoas em categorias de homem ou mulher, é uma construção social que não reflete as

complexas e múltiplas maneiras de existir que os indivíduos podem adotar. Butler argumenta que essas categorias não são naturais, mas criações sociais que precisam ser desconstruídas. Essa abordagem abre a possibilidade de identidades de gênero fluidas, que não se limitam às dicotomias estabelecidas, mas se permitem ser dinâmicas e adaptáveis ao longo do tempo. Butler, ao afirmar que o gênero é algo feito, coloca em dúvida a ideia de que ele deve ser fixo e predeterminado:

Se o gênero é construído, poderia sê-lo diferentemente, ou sua característica de construção implica alguma forma de determinismo social que exclui a possibilidade de agência ou transformação? [...] Quando a 'cultura' relevante que 'constrói' o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. [...] A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito." (BUTLER, 2018, p. 174)

Ao repensar as normas de gênero e oferecer um caminho para a resistência a essas normas, a filosofia de Butler contribui para uma maior liberdade de expressão e autonomia. Em vez de ser algo fixo, o gênero se torna uma escolha que é constantemente reconfigurada, e essa reconfiguração abre espaço para novos modos de existência.

Além de desafiar as normas de gênero em sua teoria, Butler também aponta que as instituições que regulam o gênero, como a educação e a mídia, devem ser vistas como agentes que não apenas impõem normas, mas produzem essas normas ao longo do tempo. O poder das instituições está na maneira como elas disciplinam os corpos e as subjetividades, criando uma forma de regulação que define o que é aceitável ou não.

Assim sendo, essa análise de poder que Butler faz, de modo semelhante à de Foucault, revela como o gênero se torna um dispositivo de controle social. A produção do gênero, portanto, não é apenas um processo individual, mas também um processo coletivo, mediado pelas práticas sociais e culturais.

Quando entendemos o gênero como uma prática socialmente constituída, uma performance que é constantemente repetida e normatizada, a filosofia crítica de Butler nos dá uma ferramenta para reconstruir a forma como nos relacionamos com o gênero. A quebra das normas de gênero, que inicialmente parecia uma tarefa difícil, agora se apresenta como uma possibilidade concreta, pois se trata de um processo de desconstrução daquilo que é imposto pela sociedade. Ao repensar as práticas de gênero e a forma como elas são performadas, podemos contribuir para a criação de uma sociedade mais inclusiva e livre de imposições rígidas sobre como ser homem ou mulher.

A teoria de Judith Butler sobre a performatividade de gênero não apenas desafia as normas de gênero existentes, mas também propõe uma reflexão radical sobre as formas como essas normas são reproduzidas e reforçadas nas práticas sociais cotidianas. Para Butler, o gênero não é apenas algo que alguém tem, mas sim algo que alguém faz, de forma constante e repetida.

Desta maneira, essa repetição dos atos de gênero, como ela argumenta, é o que lhes confere uma aparente naturalidade, mas é também através dessa repetição que o gênero se constroi como uma verdade socialmente aceita. Em vez de uma identidade preexistente, o gênero se apresenta como uma série de gestos e práticas que são disciplinadas e normatizadas pelas estruturas de poder que regem a sociedade.

Essa repetição de atos, gestos e discursos, que se torna invisível devido à sua constância, é central para a compreensão da teoria de Butler. Ao realizar certos atos, como vestir-se de maneira dita feminina ou masculina, os indivíduos não estão apenas expressando um gênero, mas produzindo e reproduzindo um gênero que é reconhecido e aceito socialmente. A filosofia crítica de Butler, então, nos convida a questionar essa repetição e a perceber que o gênero, longe de ser algo que já está dado, é produzido e mantido por essas práticas.

A reinterpretação dessas práticas de gênero se torna, assim, uma possibilidade real. Ao entender que o gênero é uma performance, podemos perceber que essa performance não é imutável, mas passível de ser desafiada e transformada. O simples ato de performar o gênero de maneira não convencional pode ter um impacto profundo na reconstrução das identidades de gênero, ao questionar as normas que delimitam o que é considerado normal e aceitável. Butler, ao destacar o papel da repetição na constituição do gênero, nos oferece uma ferramenta de subversão:

[...] O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória." (BUTLER, 2018, p. 175)

A ruptura do gênero, portanto, não se limita a um ato de oposição frontal, mas envolve modificar a maneira como o gênero é repetido e vivido. Ao desafiar as expectativas normativas, os indivíduos podem criar um espaço de liberdade onde novas formas de gênero e

novas formas de ser são possíveis. A performatividade de gênero, então, oferece não apenas uma teoria do gênero, mas também um espaço político de resistência, onde a normatividade pode ser questionada e transformada.

A filosofia de Butler se conecta diretamente com o movimento feminista e queer, pois a teoria da performatividade oferece um caminho para contestar as categorias de gênero binárias e fixas que têm sido usadas para regular as identidades. A normatividade de gênero tem sido uma das principais formas de controle social, com regras rígidas sobre como os homens e mulheres devem agir, se vestir, falar e até pensar. Ao aplicar a performatividade de gênero no campo político, Butler nos oferece uma maneira de subverter essas normas, propondo um espaço de liberdade onde as identidades de gênero não são mais limitadas às categorias tradicionais.

No entanto, a contraposição das normas de gênero não é um processo simples, especialmente porque essas normas estão profundamente enraizadas nas instituições sociais que regulam o comportamento dos indivíduos. Butler não ignora a força dessas instituições, como a família, a escola e o sistema jurídico, que desempenham um papel fundamental na disseminação e reafirmação das normas de gênero.

Para Butler, as normas de gênero não são apenas impostas de forma explícita, mas são naturalizadas nas práticas diárias e, assim, internalizadas pelos indivíduos. O poder das instituições sociais, portanto, não está apenas na imposição de normas, mas na capacidade de criar sujeitos que se veem como aqueles que devem seguir essas normas:

O gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções — e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção 'obriga' nossa crença em sua necessidade e naturalidade. (BUTLER, 2018, p. 196)

Essa internalização das normas de gênero, que pode ser vista como uma forma de disciplina, faz com que os indivíduos se tornem agentes de sua própria subordinação, seguindo as normas sem sequer questioná-las. A performatividade, então, se torna uma forma de resistir a esse processo de disciplinamento. Ao agir fora das normas, os indivíduos podem criar uma ruptura nas formas de poder que regulam as identidades de gênero, criando espaços para novas formas de ser.

A crítica de Butler ao gênero como uma essência fixa também implica uma crítica à ideia de que o gênero pode ser reduzido a uma categoria imutável. Logo, a concepção

tradicional muitas vezes trata o corpo como se ele fosse um reflexo direto da identidade de gênero que cada indivíduo possui, mas Butler nos desafia a repensar essa relação. Para a mesma, isso não pode ser visto como algo que é determinado pelo corpo, mas como uma construção discursiva, algo que é feito por meio da repetição de atos e práticas.

A partir desta perspectiva, essa abordagem não apenas abre a possibilidade de novas formas de expressão de gênero, mas também permite que os indivíduos se libertem da rigidez que caracteriza as normas tradicionais. Butler explica:

Se o corpo não é um 'ser', mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural de hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória, então que linguagem resta para compreender essa representação corporal, esse gênero, que constitui sua significação 'interna' em sua superfície? [...] Esses estilos nunca são plenamente originais, pois os estilos têm uma história, e suas histórias condicionam e limitam suas possibilidades. Consideremos o gênero, por exemplo, como um estilo corporal, um 'ato', por assim dizer, que tanto é intencional como performativo, onde 'performativo' sugere uma construção dramática e contingente do sentido. (BUTLER, 2018, p. 185-186)

Essa visão permite que a categorização sexual se torne uma forma de expressão livre, não limitada pelas expectativas que a sociedade coloca sobre o corpo. Ao invés de ver o corpo como algo que é determinado pela identidade de gênero, a filosofia de Butler nos convida a ver o corpo como ativo, capaz de reconfigurar a própria identidade de gênero.

Além disso, o conceito de performatividade também nos leva a pensar em como as subjetividades são construídas não apenas por meio da repetição de normas, mas por meio da apropriação dessas normas. O sujeito de gênero não é apenas um objeto de controle, mas também um agente ativo que pode subverter as normas e reconfigurar sua própria identidade. Nesse sentido, a teoria de Butler se conecta com as práticas de resistência que têm sido fundamentais nos movimentos feministas, LGBTQIA+ e decoloniais.

A performatividade de gênero oferece, assim, uma maneira de desafiar as normas que limitam a identidade e o comportamento, permitindo que os sujeitos criem novas formas de se expressar, novas formas de ser. Esse movimento de resistência não é apenas uma forma de contestar a normatividade, mas também uma forma de empoderamento, onde os indivíduos podem assumir o controle de suas próprias identidades, criando um espaço para a diversidade e para novas formas de subjetividade.

A proposta de Butler de entender o gênero como uma prática socialmente construída e não como uma essência biológica continua a ser fundamental para uma análise crítica das normas de gênero. Ao afirmar que o gênero não é uma identidade fixa, mas sim um efeito da

repetição de atos, Butler abre um espaço para novas formas de vivência e expressão, quebrando as barreiras das categorizações rígidas de homem e mulher. Essa ideia foi um grande passo para as teorias de gênero, que até então estavam muito presas às explicações biológicas e naturalistas sobre a identidade de gênero.

No entanto, é importante entender que a performatividade de gênero não se refere apenas a uma simples atuação ou disfarce, mas a um processo profundo de produção de sentido. A ideia de que o gênero é feito através de atos repetidos e normatizados socialmente sugere que o que entendemos como masculino ou feminino não é intrínseco, mas sim uma criação que é socialmente sancionada. A repetição desses atos, portanto, produz a identidade de gênero de uma forma que parece natural, mas que, na verdade, é uma construção social que pode ser alterada ou ressignificada.

O gênero, dessa forma, deixa de ser uma categoria imutável e fixa e passa a ser uma construção dialética, ou seja, é algo que está em constante negociação entre o indivíduo e a sociedade. A performance, então, pode ser entendida como uma prática social que é ao mesmo tempo construída pelas normas culturais e pela autonomia dos sujeitos. Quando os indivíduos se engajam em práticas de gênero, eles não apenas reagem às normas sociais, mas também desempenham um papel ativo na configuração da identidade em questão.

A ruptura das normas de gênero, portanto, se dá pela disrupção da repetição dos atos que naturalizam o gênero. Ao questionar as formas tradicionais de fazer e ao agir de maneira não convencional, os indivíduos podem gerar uma ruptura nas normas estabelecidas. Essa mudança não deve ser entendida como uma oposição simples, mas como um processo que envolve transformar as normas existentes, criando novas formas de ser e de se expressar. Butler nos sugere que a resistência à normatividade de gênero se dá precisamente ao performar o gênero de maneira não convencional e ao expandir as possibilidades de identificação.

No entanto, essa contraposição não é uma tarefa fácil, pois as normas de gênero estão profundamente enraizadas em muitas instituições sociais que regulam os corpos e as subjetividades. O poder das instituições em disciplinar as práticas de gênero, como a família, a escola e os meios de comunicação, é enorme, e elas são responsáveis por perpetuar as normas de gênero.

Foucault, cuja teoria sobre o poder influenciou profundamente a teoria de Butler, analisou como as instituições sociais são responsáveis pela criação e manutenção de normas, e

como essas normas se tornam internalizadas pelos indivíduos. Essa internalização é o que Butler chama de regulação do gênero, o processo em que os indivíduos se tornam, sem perceber, disciplinados pelas normas sociais.

Butler, ao seguir as ideias de Foucault, nos lembra que as normas de gênero não são apenas impostas, mas produzidas de maneira discursiva, por meio de práticas sociais que as consolidam. As instituições, ao instituírem normas rígidas sobre o que é considerado "normal" ou "natural" em relação ao gênero, agem como reguladoras do comportamento e das subjetividades, moldando o indivíduo conforme essas normas. Esse processo de disciplinamento social é um dos maiores obstáculos à liberação das identidades de gênero, mas é também o ponto de partida para a resistência.

A resistência à normatividade de gênero, portanto, não se dá de maneira externa ou separada da sociedade, mas dentro dela, por meio de práticas subversivas que rompem com as expectativas normativas. Diante disso, não precisa ser uma recusa total do sistema existente, mas pode ser uma forma de reconfiguração das normas. Ao performar o gênero de maneira subversiva, os indivíduos não estão apenas questionando as normas de gênero, mas também criando novas formas de gênero que não se encaixam nas limitações tradicionais. Como Butler coloca:

O que constitui uma repetição subversiva no interior das práticas significantes do gênero? Eu afirmei (o "eu" manifesta a gramática que rege o estilo da conclusão filosófica, mas note-se que é a própria gramática que posiciona e faculta esse "eu", mesmo quando o "eu" que insiste aqui repete, reposiciona e — como determinarão os críticos — contesta a gramática filosófica através da qual é facultado e restringido) que na distinção sexo/gênero, o sexo figura como "o real" e o "factual", a base material ou corporal em que o gênero pratica um ato de inscrição cultural. Todavia, o gênero não é escrito no corpo como se inscreve ininteligivelmente na carne dos acusados o torturante instrumento de escrita de Na colônia penal, de Kafka. Não se trata de saber que sentido essa inscrição traz em si, mas sim que aparato cultural organiza esse encontro entre o instrumento e o corpo, que intervenções são possíveis nessa repetição ritualística. (BUTLER, 2018, p. 195).

Nesse sentido, a performatividade de gênero se configura não apenas como uma teoria, mas como uma estratégia de mudança social. Ao subverter as normas e performances de gênero, é possível não apenas desafiar a rigidez das normas tradicionais, mas também abrir um espaço de liberdade e diversidade para as múltiplas formas de expressão de gênero que existem além das categorizações convencionais de homem e mulher.

A ideia de que o gênero é uma prática e uma performance socialmente construída implica, ainda, que a subjetividade de gênero não é algo intrínseco ao indivíduo, mas algo que é formado nas relações sociais. Contudo, a performatividade de gênero deve ser vista como

uma prática de construção contínua da identidade, na qual os sujeitos de gênero têm um papel ativo na definição de suas próprias identidades. A teoria de Butler também implica que, se o gênero é algo que se faz, ele pode ser desfeito e reconfigurado através da ação consciente dos sujeitos.

Essa concepção de gênero também desafia a forma como as identidades de gênero são construídas na interação social. Neste contexto, a ideia de que é uma prática socialmente construída nos leva a perceber que a identidade de gênero não é algo privado ou individual, mas um fenômeno que ocorre nas relações sociais. Ou seja, não é apenas algo que o sujeito experimenta de forma isolada, mas algo que é co-construído com os outros, na troca de significados e práticas culturais. Essa abordagem, reconhece que as identidades de gênero são moldadas pela sociedade e pela cultura, mas também reconhece o papel dos indivíduos na sua própria construção.

Entretanto, a mudança social não é um processo fácil ou imediato. A filosofia de Butler nos alerta para o fato de que a resistência às normas de gênero não é uma tarefa simples, pois as normas de gênero são profundamente enraizadas em muitas esferas da vida social. A resistência, para ser eficaz, exige uma transformação das práticas sociais que moldam o gênero e uma subversão das normas que as sustentam.

A ideia de que o gênero é uma prática performativa também nos oferece uma alternativa às visões tradicionais sobre, que o tratam como uma categoria imutável e fixada biologicamente. Ao perceber o gênero como uma performance, temos a liberdade de repensar o próprio e as identidades, permitindo que mais pessoas se expressem livremente, sem se restringirem às categorias normativas.

Essa perspectiva é fundamental para a criação de uma sociedade mais inclusiva, onde o gênero seja visto como uma prática dinâmica e não como uma imposição rígida. A performatividade de gênero, portanto, oferece não só uma teoria, mas também uma prática de resistência e transformação social.

A teoria da performatividade de Judith Butler continua a ser uma contribuição fundamental para a compreensão das dinâmicas de poder que moldam as identidades de gênero. Neste sentido, ao propor que o gênero seja entendido como uma prática socialmente construída, Butler não apenas rompe com as abordagens essencialistas, mas também coloca em evidência a flexibilidade das identidades.

Em vez de ver o gênero como algo fixo, a performatividade de Butler permite uma abordagem mais fluida, onde o gênero é moldado pelas práticas culturais, sociais e individuais. Isso implica que as identidades podem ser reconfiguradas e redefinidas ao longo do tempo, ou seja, o gênero não é algo imutável, mas que é constantemente negociado e reformulado dentro das estruturas sociais.

Essa análise permite que as identidades de gênero sejam vistas de maneira mais inclusiva, permitindo que indivíduos que não se identificam com as normas binárias de gênero possam criar novos significados para si mesmos. A teoria de Butler coloca, assim, em um território de possibilidades, onde as identidades de gênero podem ser diversas e fluidas, e não limitadas a uma definição fixada pela sociedade.

O conceito de alteração das normas de gênero também é central na teoria de Butler, e vai além de uma simples rejeição das normas vigentes. Em vez disso, a subversão se dá pela reinterpretação e reatualização das normas existentes. Para tanto, a resistência ao gênero normativo, assim, não implica em uma negação absoluta da ordem social, mas em uma mudança nas formas de se engajar com o gênero, criando novos espaços para diferentes formas de ser e existir.

Ao performar o gênero de maneira subversiva, os indivíduos não estão apenas desafiando as normas de gênero tradicionais, mas também estão expandindo as possibilidades de expressão e identidade. Como Butler (2018, p. 196) sugere “A repetição parodística do gênero denuncia também a ilusão da identidade de gênero como uma profundidade intratável e uma substância interna. ”

Em outras palavras, ao performar o gênero de maneira não convencional, estamos não apenas contestando a rigidez das categorias tradicionais, mas também abrindo novas formas de reconhecimento social para as identidades de gênero que não se alinham com as expectativas tradicionais. Essa resistência se torna uma forma de transformação social, ao permitir que novas expressões de identidade surjam e sejam validadas.

A resistência ao tradicional também se conecta com os movimentos sociais contemporâneos, como os movimentos LGBTQIA+ e feministas, que desafiam as categorias de gênero binárias e propõem novas formas de ser e de viver. Esses movimentos têm um papel crucial na reconfiguração das identidades de gênero, ao questionar as normas estabelecidas e exigir o reconhecimento de identidades não binárias e fluídas. A teoria de

Butler oferece um suporte teórico importante para esses movimentos, ao afirmar que o gênero é algo que não é dado, mas que é feito e refeito pelas práticas sociais, culturais e políticas.

Uma das implicações mais importantes da performatividade de gênero é que ela nos permite repensar as instituições sociais que regulam as identidades. Nesta ótica, a escola, a família, a mídia e o sistema jurídico desempenham um papel crucial na disciplina das identidades de gênero, ao reforçar as normas e tornar invisíveis as personalidades que não se encaixam nessas normas. Butler, influenciada pela teoria de Foucault sobre o poder, aponta como as instituições funcionam como mecanismos de controle que impõem as normas de gênero de maneira sutil e silenciosa. Ela explica:

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (BUTLER, 2018, p. 182).

Essa compreensão nos leva a refletir sobre como as instituições sociais podem ser subvertidas ou transformadas para permitir uma maior diversidade. Se as instituições de ensino, por exemplo, incorporarem a perspectiva da performatividade de gênero, elas poderiam oferecer um espaço para que os alunos explorem suas próprias identidades, sem as imposições rígidas de masculino ou feminino.

Outro aspecto fundamental da teoria de Butler é a ideia de que o poder nas práticas de gênero não se dá apenas por meio da repressão explícita, mas também pela normalização dos comportamentos. Isso ocorre porque o gênero se torna, por meio da repetição dos atos, uma verdade socialmente aceita, que é internalizada pelos indivíduos e pelas instituições. Esse processo de naturalização faz com que as normas de gênero pareçam algo inevitável e, por fim, inquestionável.

Butler, ao desafiar essa naturalização, nos oferece uma maneira de resgatar a liberdade e a criatividade na expressão de gênero, destacando que o gênero não é uma ‘verdade’ natural que existe independentemente da sociedade, mas é criado por meio de normas e práticas que são internalizadas ao longo do tempo. Quando essas normas são desafiadas, o gênero deixa de ser uma verdade inevitável e se torna um espaço de liberdade, onde novas formas de ser e existir podem ser experimentadas (Butler, 2018).

Essa ideia de que o gênero não é fixo ou preexistente, mas algo que é feito e transformado, nos dá a oportunidade de pensar em novas maneiras de viver o gênero, além

das limitações impostas pelas normas tradicionais. A teoria de Butler, assim, não apenas questiona as normas de gênero, mas também oferece estratégias de resistência que podem ser aplicadas em diferentes esferas sociais, permitindo uma transformação mais ampla das relações de gênero na sociedade.

Por fim, a teoria da performatividade de gênero nos oferece não apenas uma forma de repensar as identidades de gênero, mas também uma estratégia de transformação social. Ao permitir que o gênero seja visto como algo fluido e mutável, ela abre espaço para que novas identidades de gênero possam ser reconhecidas e respeitadas, sem as limitações rígidas da sociedade. A performatividade, ao colocar o gênero como uma prática social e não como uma essência fixa, cria um espaço político onde as identidades de gênero podem ser liberadas das normas opressivas e reconfiguradas de acordo com as necessidades e desejos dos sujeitos.

2.3 Paulo Freire e a Filosofia como Prática Emancipatória

A prática pedagógica proposta por Paulo Freire revoluciona o conceito de educação ao entender que o ensino não deve se restringir à simples transmissão de conteúdo, mas sim à transformação crítica dos sujeitos. Em sua teoria, não vê o educando como um mero receptor de conhecimento, mas como um sujeito ativo que deve ser capacitado a questionar a realidade que o cerca e a atuar sobre ela de forma consciente. Sua proposta de uma educação libertadora é fundamental para a transformação social, especialmente quando se trata de questionar as normas de gênero e as estruturas de poder que as sustentam.

Freire, ao promover uma educação crítica, sugere que o papel do educador não seja o de simplesmente transmitir saberes, mas o de facilitar um processo dialógico, no qual o educador e o educando aprendem juntos. Nesse processo, ambos se reconhecem como sujeitos do conhecimento.

A filosofia, dentro dessa perspectiva, não deve se limitar a ser uma prática intelectual isolada, mas sim se expandir para uma prática social transformadora. A educação, portanto, torna-se um meio não apenas de adquirir conhecimento, mas também de desconstruir e reconfigurar as realidades sociais, culturais e políticas que moldam as vidas dos sujeitos.

Dessa forma, a filosofia de Paulo Freire se conecta diretamente com a ideia de empoderamento. Para ele, a educação deve proporcionar a conscientização dos alunos sobre sua própria posição nas relações de poder. Isso se aplica diretamente ao gênero, pois a

conscientização permite que os estudantes reconheçam como as normas de gênero se intercalam com outras formas de dominação, como o racismo e o classismo, para formar estruturas de opressão que limitem a liberdade dos indivíduos. Como Freire afirma:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 2002, p. 13).

Essa fala revela como a educação filosófica de Freire tem um potencial emancipatório, pois ela se destina a libertar o educando das amarras sociais, permitindo-lhe questionar as estruturas de gênero que operam como mecanismos de controle social. Ao ensinar filosofia dentro de uma perspectiva crítica, o educador promove o questionamento dos estereótipos de gênero e das normas que os sustentam, o que, por sua vez, gera um espaço de transformação social.

Além disso, a filosofia crítica freiriana enfatiza a importância do diálogo como ferramenta de aprendizagem. O educador, ao facilitar esse diálogo, não impõe as verdades aos alunos, mas cria um espaço em que ambos possam dialogar e refletir criticamente sobre as questões que os afetam.

Quando a filosofia é aplicada ao ensino de gênero, ela permite que os alunos compreendam as dinâmicas de poder presentes nas construções de gênero e identifiquem como essas dinâmicas afetam suas vidas. Esse diálogo crítico também abre a possibilidade de resistência às normas de gênero que moldam as relações sociais, abrindo novos horizontes para a emancipação de todos os sujeitos.

É de suma relevância salientar que a educação crítica de Freire vai além da transmissão de conteúdo; propõe um movimento de transformação social onde os educandos se tornam sujeitos do seu próprio conhecimento e da transformação da realidade que os cerca. Ao integrar a filosofia na formação educacional, possibilita uma reflexão profunda sobre as normas de gênero, permitindo que os estudantes desafiem essas normas. A filosofia, nesse contexto, oferece os recursos teóricos e práticos para que os alunos possam questionar as normas de gênero e entender como essas normas são socialmente construídas.

Entretanto, a aplicação de uma educação filosófica crítica sobre gênero não ocorre de maneira isolada, pois deve estar imersa em um processo de reflexão social, em que os alunos se sintam parte ativa da mudança. Nesta ação, o educador desempenha um papel mediador, ajudando os alunos a reconhecer as forças estruturais que mantêm os estereótipos de gênero.

A filosofia de Freire, ao ser incorporada ao ensino de gênero, permite que os alunos se apropriem de suas próprias experiências e reconheçam as diversas formas de opressão social que as normas de gênero impõem. A prática pedagógica neste contexto, além de permitir uma maior autonomia intelectual, também fortalece a autoconsciência dos estudantes sobre seu papel nas relações de poder.

Ao entender as relações de gênero como parte das relações sociais em um nível mais amplo, os alunos começam a desafiar essas relações e a refletir sobre como subverter a norma. Ao adotar uma abordagem filosófica, os alunos não apenas aprendem sobre as normas de gênero, mas se tornam agentes ativos no processo de transformação, ao reconhecerem as estruturas que as sustentam e trabalhar para desafiá-las. Freire argumenta:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (Freire, 2002, p. 51).

O ensino filosófico, assim, tem um papel fundamental na reconfiguração das relações de gênero. Através da prática pedagógica crítica, é possível subverter as normas de gênero que limitam as possibilidades de existência e expressão dos indivíduos, criando um espaço de autonomia e empoderamento. A filosofia crítica de Freire, aplicada ao ensino de gênero, permite que as normas de gênero sejam não apenas questionadas, mas também transformadas, oferecendo uma visão alternativa e mais inclusiva para a construção das identidades de gênero.

Além do mais, a filosofia de Freire também permite uma conscientização mais profunda sobre as implicações sociais das construções de gênero. Ao refletir sobre a interação entre as normas de gênero e outras formas de opressão, como o racismo, o classismo e a homofobia, os alunos podem perceber como essas diferentes formas de dominação se interconectam e reforçam umas às outras.

A educação emancipatória de Freire, assim, se torna uma ferramenta poderosa para a desconstrução dos estereótipos de gênero e para a promoção de uma sociedade mais igualitária e livre de opressões. Ao integrar esses conceitos na filosofia educacional, Freire não apenas cria um espaço de reflexão, mas também de ação transformadora.

O ensino de filosofia, dentro da concepção de Freire, vai muito além da simples rejeição dos estereótipos de gênero. Ele propõe uma reconfiguração radical das relações sociais e da subjetividade de gênero, criando novos espaços para que os alunos possam se ver e se expressar de formas que antes eram invisíveis ou reprimidas. Nesse sentido, a filosofia se torna uma prática não só de pensamento crítico, mas também de transformação social, capacitando os estudantes a se envolverem ativamente na luta por um mundo mais justo e igualitário.

A filosofia crítica proposta por Paulo Freire se destaca, especialmente no contexto do ensino de gênero, por oferecer uma maneira de pensar o ensino e a aprendizagem como uma prática que está intimamente ligada à libertação dos sujeitos. Ao aplicar essa perspectiva à educação, não só provoca a reflexão sobre as condições externas que determinam as identidades de gênero, mas também possibilita aos educandos uma percepção crítica de como as normas de gênero funcionam nas esferas sociais, educacionais e culturais.

A ideia central da teoria freiriana é que o conhecimento não deve ser visto como algo a ser depositado passivamente nos alunos, mas como um processo dinâmico de troca e transformação, no qual todos os envolvidos, tanto educadores quanto educandos, são agentes de mudança. Esse tipo de prática está intimamente ligado à emancipação das normas de gênero tradicionais, permitindo que as identidades de gênero se tornem mais autênticas e menos limitadas pelas imposições sociais.

Freire, em sua crítica às formas tradicionais de ensino, revela o quanto o sistema educacional pode ser um agente de opressão, especialmente quando as normas de gênero são transmitidas de forma subconsciente e naturalizada. As escolas, enquanto instituições de socialização, têm um papel central na formação das identidades de gênero, muitas vezes reforçando normas heteronormativas e patriarcais que limitam o potencial de expressão dos alunos.

No entanto, a partir desta visão, também aponta como a educação pode ser transformadora quando aplicada de forma crítica, desafiando as estruturas opressivas que sustentam a exclusão de identidades de gênero não normativas. O espaço escolar, portanto,

deve ser um terreno fértil para a reflexão crítica, onde se desconstrói a naturalização das desigualdades de gênero. A educação deve ser um processo de libertação, onde os educandos tomam consciência de sua posição no mundo e dos mecanismos que os oprimem. A verdadeira educação não pode ser neutra, ela precisa ser uma prática que transforme as estruturas sociais que mantêm as condições de dominação (Freire, 2002).

Dentro dessa abordagem pedagógica, a filosofia se torna um instrumento fundamental para a reflexão e para a ação transformadora. Desta maneira, permite que os educandos questionem não apenas os conteúdos transmitidos, mas também as estruturas que sustentam a ordem social. Quando aplicado ao ensino de gênero, o ensino filosófico se torna uma prática de resistência, desafiando os estereótipos de gênero e buscando novas formas de organização social que respeitem a diversidade de identidades de gênero.

Ao integrar a filosofia crítica ao ensino de gênero, o educador não busca apenas transmitir um conteúdo, mas criar um ambiente de aprendizagem que estimule a autonomia crítica dos alunos, permitindo que eles se vejam como sujeitos da transformação social. Esse processo de conscientização é fundamental para que os educandos se percebam como agentes de mudança e não apenas como vítimas passivas das normas de gênero.

A filosofia, dentro da perspectiva freiriana, se configura como uma prática que visa desafiar as normas dominantes e promover uma reflexão que leve à ação transformadora. Essa ideia está diretamente ligada à subversão das normas de gênero, que são frequentemente naturalizadas em nossas interações sociais e culturais.

A prática filosófica de Freire, ao ser aplicada à desconstrução dos estereótipos de gênero, oferece aos educandos ferramentas para analisar as relações de poder e reconhecer como elas se manifestam na sociedade e no cotidiano. Esse reconhecimento é um passo fundamental para a emancipação, pois permite que os sujeitos se tornem conscientes de sua capacidade de agir sobre o mundo e de modificar as condições que os oprimem.

Quando os alunos são desafiados a questionar as normas de gênero, eles passam a desconstruir as identidades impostas e a criar novas formas de se ver e se expressar no mundo. Freire propõe que a educação seja, portanto, uma prática de libertação e reconfiguração social, essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar as desigualdades estruturais que existem em todas as esferas da vida.

No contexto da filosofia como prática emancipatória, Freire enfatiza a importância do diálogo como um instrumento pedagógico. Partindo deste pressuposto, o diálogo é a chave

para o processo de conscientização, no qual educador e educando, juntos, refletem sobre a realidade e sobre as possibilidades de transformação dessa realidade.

No ensino de gênero, o diálogo é ainda mais relevante, pois ele permite que os educandos compartilhem suas experiências, questionem as normas de gênero e, em conjunto, busquem alternativas para as normas tradicionais. Ao abrir espaço para o diálogo crítico, a filosofia possibilita uma reconfiguração das relações de gênero, permitindo que os alunos questionem os estereótipos de gênero impostos pela sociedade e pela cultura.

A filosofia também desempenha um papel crucial na autonomia intelectual dos estudantes, permitindo que se percebam como sujeitos ativos no processo de transformação. Em vez de se conformar com os papéis de gênero estabelecidos, os alunos são incentivados a refletir sobre sua própria identidade e a construir suas próprias formas de expressão de gênero, sem as limitações impostas pelas normas tradicionais. Consequentemente, a filosofia, ao ser integrada à educação, se torna uma prática de libertação, permitindo que os alunos se libertem das expectativas normativas e encontrem formas de autonomia e autoafirmação.

No entanto, é importante notar que a visão emancipatória de Freire não se limita apenas a uma reflexão teórica. Ou seja, exige ação prática, e isso se reflete diretamente nas estratégias pedagógicas que visam criar um ambiente de aprendizagem que desafie as normas estabelecidas.

O ensino de gênero, dentro dessa abordagem, não é apenas um espaço de reflexão sobre as desigualdades, mas também um espaço de ação e transformação. Em vista disso, a filosofia crítica permite que os alunos se percebam como agentes de mudança, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, ao questionarem as normas de gênero e ao agir para modificá-las.

A libertação do gênero, passa pela desconstrução dos estereótipos que definem e limitam o que é ser homem ou mulher. Ao estudar a filosofia crítica de Freire, podemos perceber que a educação não deve apenas ensinar os alunos a questionar essas normas, mas também capacitá-los a transformá-las, criando um mundo onde as identidades de gênero sejam mais flexíveis e inclusivas. A filosofia, então, não é apenas uma ferramenta teórica, mas uma prática de ação social que permite uma mudança nas estruturas de gênero.

Por fim, a filosofia de Freire, ao ser aplicada ao ensino de gênero, permite que as relações de poder sejam questionadas e que novas possibilidades de identidade de gênero surjam, livres das limitações impostas pelas normas tradicionais. A educação crítica, como

prática emancipatória, tem o poder de transformar a forma como percebemos o gênero, não mais como uma categoria imutável e fixa, mas como uma expressão social e fluida que pode ser moldada e reconfigurada a partir das escolhas e da ação dos indivíduos. Essa abordagem oferece uma oportunidade única para a libertação das normas de gênero e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.4 A Filosofia e a Desconstrução dos Estereótipos de Gênero no Ensino

A filosofia, em sua dimensão crítica, possui um papel fundamental na desconstrução dos estereótipos de gênero no contexto educacional. Ao se debruçar sobre as estruturas de poder que sustentam as normas de gênero, a filosofia não apenas revela como essas normas se reproduzem nas práticas pedagógicas, mas também oferece ferramentas para questioná-las e transformá-las. A reflexão filosófica, ao provocar o questionamento das categorias fixas que definem o que é ser homem ou mulher, possibilita uma nova forma de pensar as identidades de gênero, mais fluida e aberta à diversidade.

Os estereótipos de gênero, que historicamente foram construídos e naturalizados através de práticas sociais, culturais e educacionais, se consolidaram como uma forma de controle das subjetividades. No entanto, a filosofia crítica permite que esses estereótipos sejam problematizados e subvertidos, criando novas possibilidades de expressão e vivência de gênero.

Essa desconstrução não se limita ao campo teórico, mas tem um impacto direto na prática pedagógica, especialmente quando aplicada ao ensino de filosofia. Ao integrar a crítica filosófica no processo educacional, os educadores têm a oportunidade de desafiar as normas de gênero que ainda predominam em muitos currículos escolares e práticas pedagógicas.

O ensino de filosofia, ao ser direcionado para uma análise crítica das normas de gênero, tem o potencial de criar um ambiente educacional mais inclusivo, onde os alunos podem questionar as categorias de gênero e refletir sobre o papel que essas normas desempenham na construção de suas identidades.

Através do estudo filosófico, os educandos são convidados a repensar as formas como a sociedade impõe certos comportamentos, papéis e expectativas em relação ao que é ser homem ou mulher. Nesse sentido, a filosofia oferece uma abertura para a desnaturalização

desses estereótipos, permitindo que os alunos reconheçam essas normas como construções sociais e, portanto, passíveis de serem transformadas.

Ao aplicar a filosofia no ensino, é possível trabalhar com os alunos a compreensão de que o gênero não deve ser visto como uma categoria fixa e imutável, mas como uma construção social e histórica que está em constante evolução. Essa visão permite que os educandos questionem as rígidas definições de masculinidade e feminilidade e, ao mesmo tempo, promovam uma cultura mais inclusiva, onde a diversidade de identidades de gênero possa ser acolhida. Judith Butler (2018) propôs que o gênero seja entendido como uma performance social, sendo moldado por ações e comportamentos repetidos ao longo do tempo. Essa concepção desafia a ideia de que o gênero é algo que se possui e nos convida a repensá-lo como algo que se faz e se refaz continuamente, dentro dos contextos sociais.

Nesse contexto, o ensino de filosofia se torna uma poderosa ferramenta para a reflexão crítica sobre a construção de gênero, pois permite que os alunos se distanciam das visões essencialistas e aprendam a compreender o gênero como uma construção que pode ser reconfigurada. Ao discutir os estereótipos de gênero no âmbito filosófico, os educadores ajudam os estudantes a questionar as categorias de masculinidade e feminilidade e a perceber que essas identidades são moldadas por discursos sociais, ao invés de serem inerentes aos corpos.

A aplicação da filosofia ao ensino de gênero, além de questionar os estereótipos, permite também que os alunos se tornem agentes críticos da transformação social. Isso implica não apenas no reconhecimento das desigualdades de gênero existentes, mas na ação para reverter essas desigualdades. A filosofia crítica proporciona aos estudantes um olhar atento para as dinâmicas de poder que permeiam as relações de gênero, e os capacita a atuar de maneira transformadora na sociedade.

Ao refletirem sobre o papel que o gênero exerce na sociedade, os alunos são estimulados a agir para desconstruir as normas que limitam as possibilidades de expressão e identidade. Essa ação pode se dar tanto no contexto escolar, ao desafiar as normas de gênero dentro da sala de aula, quanto em suas vivências sociais, ao contestar as expectativas de gênero que são impostas na vida cotidiana.

É necessário, ainda, destacar que a filosofia crítica permite uma visão interseccional das normas de gênero, ou seja, ela possibilita que as relações de poder e as normas de gênero sejam analisadas em conjunto com outras formas de desigualdade, como o racismo, a

homofobia e o classismo. Ao perceberem as interconexões entre essas formas de opressão, os alunos podem entender de forma mais complexa como as normas de gênero não apenas afetam a identidade individual, mas também têm um impacto nas relações sociais mais amplas. A interseccionalidade, conforme proposto por Kimberlé Crenshaw (1989), permite que as diferentes formas de marginalização sejam analisadas de maneira integrada, promovendo uma abordagem mais abrangente e inclusiva no estudo dos estereótipos de gênero.

Como Crenshaw aponta:

As mulheres negras podem experimentar discriminação de diversas formas e a contradição surge a partir das nossas suposições de que suas reivindicações de exclusão devem ser unidimensionais. [...] A discriminação, assim como o tráfego em um cruzamento, pode seguir em uma direção, e pode seguir em outra. Se um acidente acontecer em um cruzamento, ele pode ser causado por carros vindo de várias direções e, às vezes, de todas elas. Da mesma forma, se uma mulher negra é prejudicada por estar na interseção, sua lesão pode resultar de discriminação sexual ou racial (CRENSHAW, 1989, p. 141)

Diante disso, A interseccionalidade nos permite compreender como diferentes categorias de opressão, como raça, classe e gênero, se cruzam e criam uma experiência única de marginalização. Ao entender essas interações, podemos desenvolver estratégias mais eficazes para combater as múltiplas formas de desigualdade que afetam as pessoas marginalizadas.

Ao integrar a interseccionalidade no ensino de filosofia, os educadores podem proporcionar uma compreensão mais profunda das desigualdades de gênero, considerando como essas desigualdades se relacionam com outras estruturas de opressão. Essa análise ampliada permite que os alunos desenvolvam uma visão crítica e mais holística das questões de gênero, o que, por sua vez, os capacita a trabalhar por uma transformação mais profunda das estruturas sociais.

Além disso, a filosofia tem um papel importante na formação ética dos alunos, ao instigá-los a refletir sobre as questões morais e sociais que envolvem os estereótipos de gênero. Quando questionamos as normas de gênero, estamos também questionando os valores que sustentam a desigualdade, e isso exige uma postura ética que respeite a diversidade e promova a igualdade.

O ensino filosófico proporciona aos alunos as ferramentas para analisar criticamente as normas de gênero e também para agir eticamente em suas vidas e em suas interações

sociais. A ética filosófica, quando aplicada ao ensino de gênero, oferece uma oportunidade de reconfiguração dos valores sociais, criando um ambiente em que as normas de gênero não sejam mais um campo de opressão, mas um espaço de liberdade e pluralidade.

Por fim, a filosofia, ao ser integrada ao ensino de gênero, não apenas questiona as normas de gênero existentes, mas também contribui para reconstruir a sociedade, promovendo uma visão mais justa e inclusiva das identidades de gênero. Quando se adota uma abordagem filosófica crítica, o ensino de gênero deixa de ser uma simples aceitação das normas estabelecidas e se transforma em um instrumento de transformação social. A filosofia ajuda a desconstruir as limitações impostas pelos estereótipos de gênero e abre caminho para uma sociedade onde a identidade de gênero possa ser livremente definida pelos próprios sujeitos, sem as imposições externas.

A filosofia, ao ser aplicada à análise das normas de gênero, permite não apenas a compreensão teórica, mas também a reflexão prática sobre como essas normas operam na sociedade. Ao questionar as concepções tradicionais de gênero, a filosofia ajuda os indivíduos a perceberem como o gênero é socialmente construído e naturalizado, abrindo a possibilidade de transformação social.

A desconstrução dos estereótipos de gênero nas escolas, por exemplo, não é um ato simples, mas envolve a construção de uma nova percepção sobre o que significa ser homem ou mulher, ou ainda, como entender as identidades de gênero não binárias. Judith Butler, ao refletir sobre o gênero como uma prática socialmente estabelecida, contribui para essa desconstrução ao afirmar que:

Significativamente, se o gênero é instituído mediante atos internamente descontínuos, então a aparência de substância é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença. (BUTLER, 2018, p. 187).

Ao adotar essa visão de Butler, podemos perceber que os estereótipos de gênero não são produtos naturais ou biológicos, mas construções sociais. Essa reflexão abre novas possibilidades no campo da educação, permitindo que as escolas se tornem espaços de questionamento e transformação das normas de gênero.

O ensino de filosofia, nesse contexto, deve não apenas analisar as formas de opressão, mas também engajar os estudantes em um processo ativo de desconstrução das normas estabelecidas. Essa abordagem pedagógica filosófica não busca fornecer respostas prontas,

mas provocar os estudantes a desafiar as concepções normativas que moldam as relações de poder e identidade.

A abordagem pedagógica filosófica, ao trabalhar com as normas de gênero, deve ser vista como uma prática que visa à emancipação dos sujeitos, permitindo-lhes questionar as categorias rígidas de gênero que predominam na sociedade. Ao refletir sobre essas normas, a filosofia oferece aos alunos as ferramentas necessárias para identificar como as estruturas de poder são mantidas e como elas afetam as relações de gênero.

Nesse sentido, a filosofia se apresenta como uma prática de resistência e transformação, pois permite que as normas de gênero sejam percebidas como construções sociais e, portanto, passíveis de serem modificadas. A crítica filosófica de Paulo Freire é útil nesse contexto, pois ele enfatiza a importância de uma educação transformadora, que não apenas capacita os alunos com conhecimentos, mas também os prepara para a ação política. A educação que não é crítica e reflexiva mantém as condições de dominação que ela própria deveria questionar. A verdadeira educação deve ser um meio para a transformação da realidade, permitindo que os alunos se tornem sujeitos da mudança social (Freire, 1987).

Isto posto, ao aplicar a filosofia ao ensino de gênero, podemos reconhecer que a educação libertadora proposta por Freire não apenas capacita os alunos para questionar as normas sociais, mas também os capacita para a ação. Isso implica a criação de um espaço pedagógico onde as questões de gênero sejam discutidas de maneira crítica, e os estereótipos de gênero sejam confrontados e desconstruídos.

Além disso, a abordagem crítica, quando aplicada ao ensino de gênero, permite que os alunos se vejam como agentes ativos na transformação das normas sociais. Esse processo não é instantâneo, mas sim um caminho contínuo de reflexão, questionamento e prática. Ao adotar uma abordagem crítica no ensino, o educador oferece aos estudantes a oportunidade de desafiar as normas de gênero que os restringem, favorecendo a construção de identidades mais diversas e livres das imposições tradicionais. A prática de questionar e desconstruir os estereótipos de gênero, quando integrada ao currículo, cria um ambiente mais inclusivo e plural.

O ensino filosófico, além de proporcionar uma reflexão teórica sobre as questões de gênero, deve ser acompanhado de práticas pedagógicas que incentivem os estudantes a experimentar novas formas de ser e de viver. Atividades como debates, projetos colaborativos

e trabalhos em grupo, por exemplo, podem ajudar a fortalecer a compreensão dos alunos sobre a fluidez das identidades de gênero e a diversidade de suas expressões.

Notoriamente, essas experiências práticas, quando associadas à reflexão crítica, possibilitam aos estudantes uma compreensão mais tangível de como as normas de gênero são formadas e como podem ser transformadas. Esse processo se torna, então, um movimento ativo de reflexão e transformação, no qual os alunos são capacitados a atuar de forma crítica e criativa em relação às questões de gênero.

Outra maneira pela qual a filosofia pode ser aplicada à desconstrução dos estereótipos de gênero é através da análise das estruturas sociais que perpetuam as desigualdades de gênero. A teoria de gênero decolonial, representada por pensadores como Maria Lugones (2008), oferece uma crítica importante ao entendimento ocidental de gênero, que muitas vezes impõe normas de gênero eurocêtricas e desconsidera a diversidade de experiências de gênero presentes em diferentes culturas. Ao integrar essas perspectivas no ensino de filosofia, é possível ampliar a compreensão dos estudantes sobre como os estereótipos de gênero são globalmente construídos e como as normas de gênero podem ser decolonizadas. Lugones, ao criticar a construção colonial do gênero, argumenta:

Por um lado, a visão do gênero como uma imposição colonial — a colonialidade do gênero em seu sentido complexo — afeta profundamente o estudo das sociedades pré-colombianas, questionando o uso do conceito de "gênero" como parte da organização social. Por outro lado, compreender a organização social pré-colonial por meio de cosmologias e práticas pré-coloniais é fundamental para apreender a profundidade e o alcance da imposição colonial. (Lugones, 2008, p. 93, tradução minha).

A abordagem decolonial, ao ser integrada ao ensino de filosofia, não apenas desafia as normas de gênero ocidentais, mas também promove uma reflexão sobre como a história colonial influenciou a construção de estereótipos de gênero e como essas construções podem ser subvertidas. Ao aplicar essas teorias no ensino de gênero, a filosofia oferece aos alunos a oportunidade de repensar as normas de gênero e romper com as imposições históricas que ainda afetam a sociedade contemporânea.

Para além disso, a filosofia, ao ser aplicada à educação de gênero, contribui para o desenvolvimento de uma ética do cuidado. A ética do cuidado, que valoriza a solidariedade e a responsabilidade compartilhada nas relações sociais, é uma perspectiva crucial para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A filosofia de Emmanuel Levinas, ao enfatizar a responsabilidade ética pelo Outro como fundamento da subjetividade, oferece um referencial teórico relevante para o ensino de gênero. Para Levinas, a ética precede a ontologia, configurando-se como a filosofia primeira, uma vez que a relação com o Outro é anterior a qualquer forma de conhecimento, identidade ou estrutura normativa (LEVINAS, 1982).

Nessa perspectiva, a responsabilidade ética não se limita ao âmbito individual, mas estrutura todas as relações humanas, impondo ao sujeito o dever de responder à alteridade antes mesmo de qualquer escolha livre. Tal concepção permite uma leitura crítica das dinâmicas sociais contemporâneas, especialmente no que se refere às normas que organizam e regulam as identidades de gênero.

A partir dessa base teórica, é possível aplicar o pensamento levinasiano ao ensino de gênero, compreendendo que a responsabilidade pelo Outro exige uma revisão crítica das normas que produzem marginalização e exclusão de sujeitos que não se conformam às expectativas normativas. Assim, a ética da alteridade fornece um fundamento filosófico para problematizar as relações de poder, a injustiça social e os mecanismos de exclusão presentes nas construções de gênero.

Ao integrar a ética do cuidado e a filosofia de Levinas ao ensino de gênero, os educadores podem incentivar os alunos a desenvolver uma postura crítica diante das formas de opressão e inclusão que atravessam as relações de gênero. Essa abordagem, ao enfatizar a responsabilidade pelo Outro, contribui para a promoção de uma compreensão mais solidária, empática e reflexiva das identidades de gênero, fortalecendo a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e comprometido com a justiça social.

Com isso, a filosofia, ao ser aplicada ao ensino de gênero, oferece não apenas uma análise teórica das normas de gênero, mas também um compromisso ético com a transformação das relações de poder. Ao permitir que os alunos questionem as estruturas que perpetuam a desigualdade de gênero e os capacitem a agir de forma reflexiva e crítica, a filosofia se configura como uma prática emancipatória que busca a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, independentemente do gênero.

Capítulo 3 - Ensino de Filosofia e Gênero na Escola: desafios e possibilidades

Ao iniciar o terceiro capítulo, o foco se desloca das abstrações teóricas para o vibrante e complexo terreno da prática pedagógica, o ambiente escolar. Tendo, nos capítulos precedentes, estabelecido uma análise crítica sobre a gênese e a perpetuação dos estereótipos e, subsequentemente, apresentado a filosofia como um potente instrumento de desnaturalização e questionamento, torna-se imperativo agora investigar como essa articulação se materializa no cotidiano da sala de aula.

Diante disso, esta seção, intitulada "Ensino de Filosofia e Gênero na escola: desafios e possibilidades", propõe-se a aprofundar essa investigação, examinando as tensões, os obstáculos e, sobretudo, os horizontes que se abrem quando o ensino filosófico se propõe a tematizar a questão do gênero.

Para empreender tal análise, mobiliza-se um aporte teórico específico, ancorado fundamentalmente no pensamento de Simone de Beauvoir e Judith Butler. Partindo do aforismo beauvoiriano que não se nasce mulher, torna-se mulher – como ponto de ignição para compreender o gênero não como um dado biológico ou uma essência imutável, mas como uma construção social, histórica e cultural.

Essa premissa nos permite questionar a aparente naturalidade das normas de gênero que estruturam as relações sociais dentro e fora da escola. Em diálogo direto, a teoria da performatividade de gênero de Butler nos fornecerá as ferramentas conceituais para analisar os mecanismos pelos quais essa construção se efetiva: por meio da repetição estilizada de atos, gestos e discursos que, ao serem reiterados, produzem a aparência de uma identidade de gênero estável e natural. A escola, nesse prisma, revela-se um palco privilegiado onde essas performances são ensaiadas, policiadas e impostas, mas também onde podem ser subvertidas.

A partir desses pressupostos, o objetivo central deste capítulo é, assim, investigar de que maneira o ensino de filosofia pode se constituir como um espaço de interrupção dessa reiteração performática e de desconstrução das normas de gênero. Justifica-se tal empreitada pela urgência em confrontar as diversas formas de violência simbólica e material que os estereótipos machistas produzem e que encontram na instituição escolar um poderoso vetor de reprodução. Por um lado, serão analisados os desafios que se apresentam a uma prática pedagógica com esse viés, desde as resistências curriculares e institucionais até os receios e a formação insuficiente do corpo docente.

Ainda mais, com maior ênfase, buscando explorar as vastas possibilidades que a filosofia oferece para cultivar nos estudantes uma reflexão crítica sobre suas próprias identidades, promovendo o que Butler denomina de "agência", a capacidade de ressignificar e subverter as normas que os constituem. Trata-se, em suma, de perscrutar como a sala de aula de filosofia pode se transformar em um laboratório para a experimentação de novas formas de ser e de existir, mais livres e equânimes.

Além disso, é crucial reconhecer que o ensino de filosofia, quando se insere nas discussões de gênero, não apenas questiona as normas sociais, mas também abre uma porta para transformações mais amplas no ambiente escolar. Nesse contexto, a filosofia não pode ser tratada como um campo isolado ou uma área do saber desconectada das realidades sociais e políticas que afetam os alunos. Ao contrário, ela se torna uma prática educativa crítica que atua sobre as questões contemporâneas, incluindo a desigualdade de gênero, a violência simbólica e a opressão. A disciplina filosófica, ao ser contextualizada com as discussões de gênero, se coloca como um espaço de formação que não apenas transmite conteúdos, mas forma cidadãos críticos e ativos na luta contra as desigualdades.

A teoria de gênero, articulada principalmente a partir das obras de Simone de Beauvoir e Judith Butler, oferece um ponto de partida essencial para compreender como as identidades de gênero são construídas, reproduzidas e, fundamentalmente, contestadas. Ao questionar a natureza essencialista das categorias de gênero, essas pensadoras criaram um alicerce que permite a desconstrução dos estereótipos que dominam a sociedade. De Beauvoir, ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, não está apenas denunciando a subordinação feminina, mas também oferecendo um caminho para entender o gênero como uma performance social que pode ser desafiada e reconfigurada. Nesse sentido, o ensino de filosofia deve se tornar uma ferramenta crítica para perceber o gênero como uma construção social, e não uma condição natural e imutável.

Por outro lado, a perspectiva performativa de gênero de Butler traz uma abordagem ainda mais radical, ao sugerir que o gênero não é uma identidade fixa, mas uma série de atos e práticas que são repetidos e regulamentados pela sociedade. Assim, o ensino filosófico, ao integrar essa teoria, permite que os alunos compreendam que as normas de gênero não estão predestinadas, mas são sim construídas, e, por isso, podem ser transformadas. A performatividade, como nos ensina Butler, se apresenta não como um simples ato de adaptação às expectativas sociais, mas como uma performance que pode ser reconfigurada e

desafiada. Assim, a sala de aula de filosofia torna-se um local onde essas performances de gênero podem ser questionadas, modificadas e substituídas por novas formas de ser e de se expressar.

Neste capítulo, portanto, a análise dos desafios e das possibilidades do ensino de filosofia em relação ao gênero não se limita a uma simples descrição de obstáculos. Ela propõe que se compreenda a filosofia não apenas como uma área do saber, mas como uma prática de intervenção social, capaz de mudar a estrutura do conhecimento e das relações de poder que existem dentro da escola. Ao considerar as questões de gênero como uma parte fundamental da formação filosófica, os educadores podem criar um ambiente mais inclusivo, onde os alunos são capacitados a questionar e transformar as normas que regem não só as suas vidas, mas as relações sociais em geral. Em vez de ser apenas um conteúdo teórico, o ensino filosófico se torna uma prática transformadora, que permite que os estudantes ressignifiquem as normas de gênero que antes pareciam imutáveis.

Por fim, é importante destacar que, ao integrar o ensino de filosofia com a reflexão crítica sobre o gênero, abre-se um campo fecundo para a construção de uma nova ética, baseada no respeito à diversidade e no combate à discriminação. O papel da educação filosófica vai além de ensinar conteúdos teóricos, pois ela deve ser uma prática ética que fomenta a responsabilidade social e a ação coletiva dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes de mudança. Assim, o ensino de filosofia, quando associado à reflexão sobre gênero, se apresenta como uma prática educativa emancipatória, com o potencial de promover a transformação das estruturas educacionais e sociais, criando um ambiente mais justo e igualitário.

3.1 Desafios do Ensino de Filosofia e Gênero na Escola

Ao integrar a reflexão filosófica ao ensino de gênero, a escola se depara com desafios que surgem não apenas pela resistência estrutural nas práticas pedagógicas, mas também pelas pressões culturais e políticas que moldam as instituições educacionais. Embora o ensino de filosofia seja um instrumento poderoso para desconstruir estereótipos e questionar normas sociais, ele se vê muitas vezes desafiado pela falta de preparo dos educadores, pela ausência de conteúdos adequados e pela resistência cultural de muitos que percebem as discussões sobre gênero como conflituosas ou desnecessárias.

Como bem aponta Dayane Costa (2020), o ensino de filosofia no Brasil foi historicamente marcado por ausências, especialmente no período da Ditadura Militar, quando a disciplina foi excluída do currículo de muitas escolas. Esse hiato na presença da filosofia no ensino básico, somado à forma tecnicista de ensino que prevaleceu durante grande parte do século XX, contribuiu para a construção de um ambiente educacional que ainda hoje enfrenta dificuldades para incluir discussões mais amplas sobre temas como gênero, raça e sexualidade. Costa afirma:

Entretanto, como buscar esse espaço de reflexão na educação básica, uma vez em que a presença do ensino de Filosofia nem sempre esteve presente no currículo do ensino médio brasileiro? Associada a práticas democráticas, a Filosofia teve sua trajetória no ensino brasileiro marcada por ausências. No período em que se viveu a reforma tecnicista de 1971, em meio ao período de Ditadura Militar, a disciplina não esteve presente nos currículos (COSTA, 2020, p. 19).

Essas ausências e dificuldades estruturais no ensino de filosofia não podem ser ignoradas, pois impactam diretamente a forma como os educadores e alunos se relacionam com o ensino de questões de gênero. Além disso, a resistência ao ensino filosófico voltado para o gênero não é apenas uma questão de formação inadequada dos professores, mas também de uma cultura educacional que, muitas vezes, resiste à ideia de que identidades de gênero possam ser desconstruídas ou mesmo subvertidas em um ambiente de aprendizado.

A resistência institucional surge, em parte, pela falta de integração entre o ensino de filosofia e outras disciplinas, que muitas vezes não dialogam sobre questões de gênero e igualdade. Isso cria um ambiente no qual os alunos podem estar expostos a conceitos limitados sobre identidade, papel social e as expectativas associadas ao gênero. A resistência ao ensino crítico de gênero dentro da filosofia se apresenta não apenas na resistência pedagógica, mas também na forma como o conteúdo é abordado nas escolas, sem a devida abordagem crítica.

Por outro lado, a falta de formação contínua dos educadores sobre questões de gênero também contribui para a resistência ao ensino de filosofia crítica, especialmente no que diz respeito ao questionamento de normas tradicionais de gênero. O educador, muitas vezes, não tem as ferramentas adequadas para aplicar uma educação libertadora, como a proposta por Paulo Freire, que propõe a transformação do estudante em um sujeito crítico e capaz de questionar as estruturas de poder que afetam suas vidas. A formação inadequada leva a uma

falta de sensibilidade para discutir temas de gênero de maneira reflexiva e inclusiva. Nesse contexto, Costa observa:

É importante explicar que não se trata de destacar a Filosofia, tampouco de empregá-la o papel único na construção da cidadania, essa tarefa deve pesar sobre todas as disciplinas do currículo escolar. Como se pode perceber, os parâmetros propõem diversas dimensões a este ensino, elaborando sobre o fato de que é necessário não apenas defender o ensino de Filosofia como presença nas escolas, mas fazer isso de modo substancial (COSTA, 2020, p. 20).

A resistência curricular também pode ser atribuída ao desinteresse por parte dos sistemas educacionais em aplicar uma formação crítica sobre gênero em um campo como a filosofia, em favor de um ensino mais técnico e menos voltado para a reflexão social. Além disso, em muitas escolas, o próprio debate sobre identidade de gênero ainda é considerado um tema polêmico, visto como uma questão externa ao currículo filosófico.

Em termos de desafios, outro ponto crucial se refere à pressão social que alguns educadores podem sentir em abordar questões de gênero em um contexto educacional conservador. Em ambientes onde prevalece uma visão binária e tradicional sobre os papéis de gênero, a discussão sobre essas questões no ensino filosófico pode ser vista como uma ameaça ao status quo.

Contudo, Simone de Beauvoir, em sua obra *O Segundo Sexo*, já advertia para o impacto da naturalização das identidades de gênero, sugerindo que o gênero não deveria ser tratado como um dado biológico, mas sim como uma construção social passível de ser transformada.

As palavras de Simone de Beauvoir, ainda reverberam de maneira crítica nos tempos atuais, especialmente no ensino de filosofia. Elas funcionam como uma ferramenta para questionar os papéis sociais impostos, desafiando a ideia de que a identidade de gênero é algo dado, fixo e determinado biologicamente. A filosofia, nesse sentido, torna-se um instrumento emancipatório capaz de promover um reconhecimento crítico da construção social do gênero, permitindo que as normas de gênero sejam desconstruídas em sala de aula.

A complexidade do ensino de filosofia em relação às questões de gênero também se revela na diversidade de realidades escolares brasileiras. Escolas localizadas em contextos urbanos e periféricos apresentam diferenças significativas em termos de recursos pedagógicos, formação docente e receptividade a abordagens críticas. Nessas diferentes realidades, os obstáculos se manifestam de maneiras distintas: enquanto algumas instituições possuem um corpo docente relativamente aberto a discussões de gênero, outras mantêm uma

postura conservadora, dificultando a inserção de práticas reflexivas. Assim, a filosofia crítica encontra um terreno desafiador, que exige adaptação constante das estratégias pedagógicas para atender à diversidade de contextos educacionais.

Além disso, a fragmentação curricular representa outro desafio importante. Muitas vezes, o ensino de filosofia não é articulado com outras disciplinas que poderiam favorecer uma compreensão mais integrada das questões de gênero, como sociologia, história e artes. Essa fragmentação limita a capacidade do aluno de perceber as normas de gênero como construções sociais interligadas com diferentes dimensões da vida coletiva. Como consequência, o debate filosófico sobre gênero pode ficar restrito à sala de aula de filosofia, reduzindo seu impacto transformador e sua potencialidade emancipatória.

A resistência cultural também se configura como um obstáculo significativo. Valores tradicionais, crenças religiosas e preconceitos arraigados podem influenciar tanto alunos quanto educadores, criando barreiras para a discussão crítica de gênero. Mesmo quando os docentes estão capacitados e motivados, essas pressões externas podem levar à autocensura ou a abordagens superficiais, limitando a profundidade das reflexões propostas. Nesse sentido, o desafio não é apenas pedagógico, mas também sociocultural, exigindo do professor habilidades de mediação e sensibilidade para lidar com contextos diversos.

Outro ponto relevante refere-se à formação docente. Muitos professores de filosofia ingressam na carreira sem uma preparação específica para lidar com questões de gênero ou com a aplicação de teorias críticas como as de Butler e Beauvoir. Essa lacuna formativa compromete a qualidade do ensino e a capacidade de promover discussões significativas sobre gênero. Portanto, um dos desafios centrais é garantir capacitação contínua, promovendo cursos, oficinas e grupos de estudo que habilitem os docentes a integrar o debate sobre gênero de maneira consistente ao ensino filosófico.

A falta de materiais didáticos adequados também constitui uma barreira. A escassez de textos, recursos audiovisuais e exemplos pedagógicos que abordem gênero sob uma perspectiva crítica limita a aplicação prática da filosofia na escola. Quando os materiais disponíveis reproduzem estereótipos ou ignoram as contribuições de filósofas e teóricas de gênero, o professor se vê compelido a improvisar ou a depender exclusivamente de sua própria preparação, o que pode comprometer a eficácia da prática educativa.

Além disso, o tempo destinado ao ensino de filosofia nas escolas brasileiras nem sempre é suficiente para abordar questões complexas, como a desconstrução de estereótipos

de gênero. A sobrecarga curricular e a priorização de disciplinas consideradas essenciais dificultam que os professores reservem momentos adequados para reflexões críticas profundas. Nesse cenário, a filosofia precisa desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e sintéticas, capazes de provocar reflexão mesmo em espaços de tempo limitados.

A reprodução de preconceitos dentro da própria escola também constitui um desafio estrutural. Como destaca Costa (2020), mesmo em ambientes que se dizem pluralistas, as histórias de preconceito e discriminação estão presentes e se manifestam em discursos de professores, alunos e demais membros da comunidade escolar:

Embora pareça ser um entendimento comum a ideia de que a escola deve ser um espaço aberto ao exercício das diversas identidades, um espaço plural, ao analisar mais de perto, e, embora a própria legislação brasileira garanta a universalização do ensino, na realidade são muitas histórias de preconceito e discriminação no ambiente escolar (COSTA, 2020, p. 30).

Essa constatação evidencia que os desafios do ensino de filosofia e gênero não se limitam à formação ou aos recursos, mas também envolvem a própria cultura escolar, que precisa ser questionada e transformada para que práticas críticas tenham efeito real.

A percepção dos alunos também interfere na eficácia do ensino de filosofia de gênero. Muitos estudantes chegam à escola com conceitos pré-formados, estereotipados ou internalizados, que refletem as normas sociais predominantes. Essa bagagem cultural pode dificultar a aceitação de debates críticos, exigindo do professor estratégias que estimulem a reflexão, a escuta ativa e a análise crítica sem gerar resistência ou conflito excessivo.

Além do mais, o medo de repercussões externas, como críticas de pais, gestores ou da comunidade local, pode limitar a liberdade do docente ao abordar temas de gênero. O professor precisa equilibrar a responsabilidade pedagógica com a sensibilidade ao contexto social, encontrando modos de introduzir conceitos críticos sem comprometer sua posição profissional ou gerar conflitos desnecessários.

Por fim, é importante destacar que esses desafios, apesar de numerosos, não configuram barreiras intransponíveis. Eles indicam a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras, formação continuada de docentes, elaboração de materiais didáticos inclusivos e criação de ambientes escolares que promovam a pluralidade, o respeito à diversidade e a reflexão crítica sobre normas de gênero. O ensino de filosofia, quando aliado a essas medidas, pode transformar-se em um espaço de experimentos sociais e éticos, permitindo que os

estudantes desenvolvam não apenas conhecimento teórico, mas também capacidade crítica e agência para intervir no mundo de maneira consciente e ética.

3.2 Possibilidades do Ensino de Filosofia e Gênero na Escola

O ensino de filosofia, quando alinhado com a análise crítica das questões de gênero, oferece uma oportunidade única para a transformação do ambiente escolar. Ao propiciar a reflexão sobre as normas de gênero e suas implicações sociais, a filosofia torna-se um espaço de questionamento e desconstrução das formas rígidas de identidade.

Judith Butler, em sua teoria da performatividade de gênero, destaca que o gênero não é uma identidade fixa, mas uma prática social que é produzida e reinventada por meio de ações repetidas. Assim, no contexto do ensino filosófico, o gênero pode ser compreendido como uma construção social, passível de subversão e transformação, pois o gênero não é algo que se possui, mas algo que se faz, repetidamente, por meio de atos que são regulados socialmente. Essas performances não são apenas produtos da cultura, mas, por meio da sua repetição, criam uma ilusão de estabilidade (Butler, 2018).

Essa abordagem propõe que, ao integrar essas ideias no currículo, os alunos sejam desafiados a perceber as normas de gênero como uma série de práticas culturais que podem ser desconstruídas. Ao questionar a naturalização do gênero, o ensino de filosofia pode se tornar um espaço de resistência às estruturas de poder que o mantém imóvel e inevitável.

Além disso, a aplicação das teorias de Beauvoir e Butler no ensino de filosofia permite que o estudante compreenda as múltiplas formas de opressão que as normas de gênero impõem. Beauvoir, nos desafia a perceber o gênero como uma construção social, que não nasce da biologia, mas é aprendida e internalizada ao longo da vida.

No entanto, é fundamental expandir essa reflexão, considerando as ideias de Simone de Beauvoir à luz dos desafios contemporâneos, como as discussões de identidade de gênero e sexualidade. Em vez de apenas questionar a mulher em sua relação com o masculino, a filosofia deve oferecer ferramentas para refletir sobre as diversas formas de se expressar e viver o gênero. Em seus estudos, Beauvoir coloca que a mulher não é apenas um reflexo do homem, mas uma construção social que emerge a partir das relações de poder que a definem (BEAUVOIR, 1970).

A partir dessa premissa, o ensino filosófico se torna uma ferramenta para questionar as imposições de gênero, libertando os indivíduos das expectativas tradicionais e permitindo que novas formas de identidade de gênero possam ser reconhecidas. Essa subversão das normas de gênero, promovida pela filosofia, torna a sala de aula um espaço vibrante, onde os alunos se veem como agentes ativos de sua identidade.

Por outra visão, o ensino de filosofia oferece uma perspectiva crítica sobre a forma como as instituições sociais (escolas, família, mídia) regulam e disciplinam os corpos de acordo com os estereótipos de gênero. Nesse ponto, a filosofia de Paulo Freire sobre a conscientização torna-se crucial.

Embora não tenha se dedicado especificamente ao gênero, sua proposta pedagógica de emancipação crítica tem grande relevância para as questões de gênero. Freire sugere que a educação deve libertar os alunos das formas de dominação que as normas sociais impõem, pois, a educação deve ser uma prática libertadora, em que os sujeitos não apenas absorvem conhecimentos, mas se tornam capazes de agir sobre o mundo, transformando logicamente as estruturas opressoras (FREIRE, 2002).

O pensamento crítico de Freire nos ajuda a entender como a filosofia pode ser usada como uma prática emancipatória, capaz de questionar e subverter as normas que regulam as identidades de gênero e as relações de poder. A filosofia, em sua dimensão prática, oferece aos estudantes uma agência para ressignificar suas identidades e atuar na transformação de suas realidades sociais.

A integração das ideias de Butler, Beauvoir e Freire no ensino de filosofia também permite uma reflexão ética sobre as relações de gênero e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao abordar o gênero não como uma questão biológica, mas como uma construção social, os alunos são desafiados a repensar suas próprias identidades e a atuar de forma mais solidária em relação aos outros. A filosofia, nesse sentido, se apresenta como um campo para cultivar valores de respeito e empatia, fundamentais para a construção de uma comunidade escolar onde a diversidade de gênero seja celebrada.

Além disso, ao permitir uma reflexão profunda sobre os estereótipos de gênero, o ensino de filosofia pode ser a chave para a transformação das relações de poder dentro da escola. Como o gênero está intimamente ligado às relações sociais de poder, ao questionar essas normas, a filosofia permite que os alunos entendam como as desigualdades de gênero são mantenedoras das hierarquias sociais. Isso cria um espaço em que os estudantes podem

desenvolver um pensamento crítico e uma postura ética que desafie as imposições de gênero e promova a libertação dessas estruturas.

No entanto, a transformação proposta pelo ensino filosófico sobre gênero não se limita ao espaço da sala de aula. Ao proporcionar aos alunos uma formação crítica, o ensino de filosofia pode se estender para a vida cotidiana, permitindo que os estudantes se tornem agentes da transformação social. Isso significa que a sala de aula de filosofia não é apenas um local de aprendizado teórico, mas um campo de prática, onde os alunos podem vivenciar as transformações nas suas relações de gênero e, assim, contribuir para um mundo mais inclusivo e igualitário.

Por fim, é importante ressaltar que o ensino de filosofia e gênero, ao ser incorporado ao currículo escolar, abre um espaço significativo para que os alunos se reconheçam como sujeitos da transformação. A filosofia, ao ser aplicada como prática crítica, não se limita a fornecer conhecimento, mas se transforma em uma ferramenta de ação, permitindo que os alunos questionem e resistam às normas de gênero que os oprimem, promovendo, assim, uma cultura de igualdade e respeito à diversidade.

Uma estratégia complementar e fundamental para a prática filosófica emancipatória é o cultivo de uma atenção rigorosa à linguagem. Em uma sala de aula de filosofia, as palavras não são meros veículos de informação, mas campos de disputa política e de produção de subjetividades. Expressões corriqueiras como *isso é coisa de mulherzinha* ou *homem não chora*, quando surgem nos debates, não devem ser simplesmente repreendidas, mas transformadas em objeto de análise filosófica.

Assim sendo, trata-se de um exercício de arqueologia foucaultiana em pequena escala: investigar com os estudantes a origem dessas frases, as relações de poder que elas sustentam e os efeitos que produzem nos corpos e nas identidades. Ao fazer isso, o professor instrumentaliza a turma a perceber a violência simbólica inscrita na linguagem cotidiana e a construir, coletivamente, um vocabulário mais ético e respeitoso.

Nesse sentido, a incorporação de diferentes mídias e manifestações culturais como material filosófico é uma via de acesso privilegiada ao imaginário dos estudantes. A análise de letras de música, de cenas de filmes e séries, de memes que circulam em redes sociais ou de campanhas publicitárias pode ser muito mais potente do que a leitura exclusiva de textos canônicos. Esses artefatos culturais são os verdadeiros textos que moldam a sensibilidade e as representações sociais da juventude contemporânea.

Submetê-los a um escrutínio filosófico – questionando os estereótipos que reforçam, as normas que naturalizam e as resistências que, porventura, esboçam – é uma forma de ensinar os alunos a lerem criticamente o mundo em que estão imersos, desenvolvendo uma espécie de alfabetização visual e midiática indispensável para o exercício da cidadania no século XXI.

Além disso, a prática do diálogo filosófico deve ser estruturada de modo a desafiar as hierarquias de fala que frequentemente se reproduzem na sala de aula, onde vozes masculinas tendem a dominar o espaço e a interromper as falas femininas. O professor pode, inspirado em metodologias como a da comunidade de investigação de Matthew Lipman, atuar como um mediador que garante turnos de fala, que incentiva a escuta atenta e que valoriza a contribuição de todos, especialmente daqueles que costumam ser silenciados.

A criação de um ambiente onde a vulnerabilidade da dúvida é mais valorizada do que a assertividade da certeza é um ato político. Ele ensina, pela própria forma da aula, um modo de convivência mais democrático, que reconhece a igualdade intelectual de todos os participantes e que constrói o conhecimento de forma colaborativa, e não competitiva.

Essa dimensão da escuta e do cuidado nos remete à necessidade de uma ética feminista do cuidado como pilar da prática pedagógica. Filósofas como Carol Gilligan e Joan Tronto nos ajudam a pensar em uma ética que não se baseia apenas em princípios universais e abstratos de justiça, mas que valoriza as relações, a interdependência e a responsabilidade pelo bem-estar do outro.

Em uma sala de aula que debate temas tão sensíveis como machismo e violência de gênero, a postura do professor não pode ser a de um observador neutro. É preciso construir ativamente um espaço de acolhimento, onde as experiências pessoais dos estudantes possam ser compartilhadas com segurança e onde a dor do outro seja recebida com empatia e respeito. Isso não significa transformar a aula em terapia, mas reconhecer que a dimensão afetiva é inseparável do processo de aprendizado, especialmente quando o objetivo é a transformação de si.

Essa pedagogia, que poderíamos chamar de pedagogia da incomodidade, assume que o aprendizado significativo muitas vezes envolve um certo desconforto. Questionar crenças arraigadas, confrontar os próprios preconceitos e reconhecer os privilégios que se possui são processos dolorosos, mas indispensáveis para o crescimento ético.

O papel do filósofo-educador é, nesse contexto, o de sustentar esse incômodo, evitando tanto o dogmatismo que impõe uma nova verdade quanto o relativismo que paralisa a crítica. Trata-se de manter a tensão, de garantir que as perguntas permaneçam abertas e de desafiar os estudantes a irem além de suas posições iniciais. É um trabalho que exige coragem intelectual e sensibilidade pedagógica, como bem nos lembra a filósofa Martha Nussbaum ao defender uma educação para a cidadania democrática.

Para Nussbaum (1997), em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, é fundamental que desenvolvamos a capacidade de nos percebermos não apenas como membros de uma região ou grupo específico, mas, primordialmente, como seres humanos conectados a todos os outros por meio de laços de reconhecimento e preocupação mútua. Para isso, devemos aprender a examinar criticamente nossas próprias tradições e crenças, a nos engajar em um diálogo respeitoso com aqueles que possuem perspectivas diferentes da nossa e, principalmente, a exercitar a imaginação compassiva, tentando ver o mundo pelo ponto de vista do outro.

Nesse sentido, a educação liberal, e especialmente a filosofia, não se limita a nos transmitir doutrinas prontas, mas nos oferece um conjunto de capacidades essenciais, como o exame crítico, o pensamento lógico e a capacidade de imaginar de forma compassiva, habilidades indispensáveis para manter uma democracia vibrante e viver uma vida plena de significado. Como Nussbaum afirma:

Tornar-se um cidadão educado significa aprender vários fatos e dominar técnicas de raciocínio. Mas, significa algo mais. Significa aprender como um ser humano é capaz de amor e imaginação. Nós podemos continuar a produzir cidadãos estreitos que têm dificuldade de compreender pessoas diferentes deles, cujas imaginações raramente se aventuram além de seus contextos locais. (NUSSBAUM, 1997, p. 14. Tradução livre).

A imaginação compassiva de que fala Nussbaum é, talvez, a ferramenta mais poderosa contra a lógica dos estereótipos. O estereótipo funciona justamente pela recusa em ver o outro em sua complexidade, reduzindo-o a uma caricatura, a uma única história. A filosofia, ao lado da literatura e das artes, pode ser um exercício potente de ampliação dessa imaginação.

Propor que os estudantes escrevam narrativas a partir da perspectiva de uma pessoa que sofreu preconceito de gênero, ou que analisem como a masculinidade é retratada em diferentes obras literárias, são formas de tirá-los de suas posições habituais e de forçá-los a habitar, ainda que brevemente, o mundo do outro. Essa experiência imaginativa é um passo

fundamental para corroer as certezas do senso comum e para cultivar uma sensibilidade mais aberta à alteridade.

É crucial também que essa prática pedagógica seja autocrítica em relação ao próprio cânone filosófico. É inegável que a história da filosofia é marcada por um profundo androcentrismo, com a exclusão sistemática do pensamento das mulheres. Uma abordagem emancipatória precisa, portanto, promover um descentramento do cânone, trazendo para a sala de aula as obras de filósofas como Simone de Beauvoir, Hannah Arendt, Angela Davis, Judith Butler, entre tantas outras.

Não se trata de um mero ato de "inclusão" para cumprir uma cota, mas de um gesto epistemológico fundamental: mostrar aos estudantes que a filosofia é um campo plural e em disputa, e que a exclusão das mulheres teve consequências profundas para a própria formulação dos problemas e conceitos filosóficos.

Essa crítica ao cânone pode se estender a uma problematização da própria ideia de razão universal. O pensador camaronês Achille Mbembe, em sua *Crítica da Razão Negra*, nos oferece ferramentas para questionar como o ideal iluminista de uma razão universal foi, historicamente, construído a partir da exclusão e da desumanização de negros, indígenas e mulheres.

Logo, introduzir essa crítica em sala de aula permite complexificar o debate sobre gênero, mostrando como os ideais de "racionalidade" e "emotividade" foram distribuídos de forma desigual entre homens e mulheres, brancos e não-brancos, servindo como justificativa para a dominação. Desconstruir o machismo implica, portanto, desconstruir também os alicerces de uma razão colonial e patriarcal.

Outro ponto estratégico é a conexão da reflexão filosófica com a ação concreta, ainda que em escala micro. A prática filosófica não deve se esgotar nos muros da sala de aula. O professor pode incentivar os estudantes a desenvolverem pequenos projetos de intervenção na comunidade escolar: a criação de um clube de debate sobre gênero, a produção de um podcast ou de um fanzine para circular na escola, a organização de uma campanha contra o assédio ou a promoção de rodas de conversa com outros estudantes. Essas ações, por mais modestas que sejam, materializam o pensamento em prática, mostrando aos jovens que eles não são apenas espectadores passivos da realidade, mas agentes capazes de transformá-la.

Finalmente, é imperativo que o professor de filosofia que se propõe a realizar esse trabalho esteja em um processo contínuo de autoformação e reflexão sobre sua própria

prática. Lidar com temas que desafiam estruturas tão profundas de poder inevitavelmente gera resistências, não apenas por parte dos alunos, mas também de colegas, da direção da escola e das famílias.

Isso exige que o docente esteja teoricamente bem fundamentado, que busque dialogar com outros educadores que desenvolvem trabalhos semelhantes e que, acima de tudo, reflita constantemente sobre suas próprias posições, vieses e privilégios. A prática filosófica emancipatória não é um método a ser aplicado, mas uma postura ética e política a ser permanentemente construída e reconstruída no chão da escola.

3.3 Desafios, Limites e a Postura do Educador Filósofo

Apesar das imensas possibilidades que uma prática filosófica emancipatória pode oferecer, é importante reconhecer os desafios e limitações que surgem na sua efetivação no contexto escolar. A instituição escolar não é um espaço isolado ou livre de tensões sociais, mas um campo permeado por disputas de poder, valores conservadores e uma cultura institucional que muitas vezes resiste ao pensamento crítico e à reflexão profunda. Como destaca Michel Foucault, o poder nas instituições sociais se manifesta tanto na imposição de normas quanto na normalização de comportamentos que mantêm a ordem estabelecida.

Na perspectiva de Foucault o poder não deve ser compreendido como uma propriedade ou um privilégio que se possui, mas como uma estratégia que se exerce e se manifesta em uma rede de relações. Ele ultrapassa a mera repressão, sendo produtor de saber e de normas que, por meio de práticas educativas e disciplinares, moldam os corpos e definem os critérios de normalidade na sociedade moderna (Foucault, 1987). Sobre essa natureza do poder, o autor sustenta que:

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. (FOUCAULT, 1987, p. 30).

Esse quadro de resistência institucional exige que o professor de filosofia não apenas tenha um repertório teórico sólido, mas também uma sensibilidade crítica em relação aos obstáculos impostos pela estrutura educacional. Os desafios surgem não apenas na resistência

de colegas ou gestores, mas também na própria estrutura curricular da escola, muitas vezes voltada para a preparação dos alunos para avaliações externas, como o ENEM, e pouco disposta a acolher abordagens pedagógicas mais críticas e reflexivas.

O currículo escolar, frequentemente centrado em um ensino conteudista, limita o tempo e o espaço para abordagens que demandam diálogo, reflexão profunda e que considerem a diversidade de perspectivas, especialmente em relação a temas como gênero e sexualidade. Judith Butler (2018) nos lembra que a performatividade de gênero é uma ação repetitiva e estruturante que pode ser desafiada ao questionar sua naturalização.

Quando a filosofia é tratada como uma prática crítica e reflexiva, ela se torna um espaço potente para questionar a naturalização dos papéis de gênero e desafiar as normas que os sustentam. No entanto, o caminho para a implementação de uma filosofia crítica no ensino de gênero se encontra em um terreno complexo, onde a resistência social se apresenta como um dos maiores obstáculos.

A resistência do corpo social, que inclui tanto alunos quanto suas famílias, é outro desafio relevante. Os estereótipos de gênero estão profundamente enraizados na cultura, sendo frequentemente reforçados por famílias, igrejas e mídia. Ao questionar essas normas profundamente estabelecidas, o professor de filosofia não apenas desafia o status quo, mas também toca em crenças pessoais que definem a identidade de muitos. Como nos alerta Simone de Beauvoir, o gênero é construído a partir de um sistema de poder que define e limita as possibilidades de ser.

Ao refletir sobre a condição feminina, ela nos desafia a entender o gênero como uma construção social. O gênero feminino não constitui uma essência natural, mas resulta de uma construção social que, historicamente, posiciona a mulher em um lugar de subordinação. A sociedade institui a mulher como outra, definindo-a a partir de uma relação de alteridade em que o masculino ocupa o polo do sujeito e do universal. Essa hierarquização não decorre de fatores biológicos inevitáveis, mas de estruturas sociais que se reproduzem e se legitimam ao longo do tempo. Nesse sentido, Simone de Beauvoir afirma que “isso é que caracteriza fundamentalmente a mulher: ela é o Outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessários um ao outro” (BEAUVOIR, 1970, p. 14).

Essa construção social do gênero, que não está vinculada à biologia, mas à repetição de normas impostas, exige uma postura pedagógica crítica que desestabilize as verdades

estabelecidas. Porém, ao abordar essas questões na sala de aula, o professor se vê em constante negociação com as crenças culturais e os valores dos alunos e suas famílias.

Outro desafio significativo é o preparo insuficiente dos docentes. Muitos professores de filosofia não receberam, em sua formação inicial, uma preparação adequada sobre teorias de gênero, feminismo ou filosofias decoloniais. A falta de conhecimento profundo sobre esses temas pode gerar insegurança teórica e levar à reprodução inconsciente de estereótipos que o ensino de filosofia deveria questionar.

A prática filosófica emancipatória exige que o educador não apenas domine o conteúdo filosófico, mas também se envolva em um processo constante de autoanálise e formação continuada. Como coloca Paulo Freire:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (Freire, 2002, p. 21).

Esse processo de autoanálise é essencial para que os educadores filósofos se tornem sujeitos da mudança, reconhecendo seus próprios vieses e limitações ao trabalhar com questões sensíveis como gênero, racismo e diversidade sexual.

Ademais, o aspecto afetivo e psicológico do ensino filosófico também não deve ser subestimado. Ao trabalhar com questões de gênero, o professor deve estar preparado para lidar com as intensas reações emocionais que podem surgir. Alunos podem compartilhar suas experiências pessoais de violência ou discriminação, enquanto outros podem sentir desconforto ao serem confrontados com seus próprios privilégios. Nesse cenário, o educador precisa ser sensível, criando um ambiente seguro que acolha as diferentes manifestações de emoções sem desviar o foco da reflexão filosófica. O filósofo deve ser um mediador entre os sentimentos e a análise crítica, criando uma ética do cuidado que possibilite o crescimento intelectual e emocional dos estudantes.

Por fim, a própria linguagem filosófica pode representar um obstáculo, especialmente se for excessivamente técnica ou hermética. O uso de conceitos abstratos pode criar barreiras entre o conteúdo filosófico e a realidade dos alunos, afastando-os do debate. O educador, portanto, precisa ser capaz de traduzir esses conceitos, tornando a filosofia acessível, sem perder a profundidade crítica.

Levinas (1982) aborda a necessidade de uma linguagem mais próxima da experiência do aluno, defendendo que a filosofia deve ser uma prática ética que dialoga com a realidade. Para o autor, a filosofia não é um exercício de abstração isolada, mas uma presença concreta que desafia as palavras para que elas se conectem com o sentido do ser no mundo. Sobre esse compromisso do pensador com a clareza e a realidade, ele afirma:

A fenomenologia é a evocação dos pensamentos das intenções subentendidas ou mal entendidas do pensamento que está no mundo. [...] Presença do filósofo junto das coisas, sem ilusão, sem retórica, no seu verdadeiro estatuto, esclarecendo precisamente este estatuto, o sentido da sua objectividade, do seu ser, não respondendo apenas à pergunta de saber «o que é?», mas à pergunta «como é o que é, que significa que ele seja?». (LEVINAS, 1982, p. 23-24)

A resistência institucional, uma das principais barreiras para a implementação de uma prática filosófica transformadora, está frequentemente ligada à falta de compreensão sobre o papel da filosofia crítica na educação. Muitas vezes, a filosofia é vista como uma disciplina desconectada da realidade escolar e das questões contemporâneas, como a desigualdade de gênero. Essa visão restrita dificulta a incorporação das questões de gênero nas práticas pedagógicas, pois os gestores e coordenadores não reconhecem a relevância de abordar tais temas dentro do contexto filosófico.

Ao mesmo tempo, há uma resistência por parte de docentes que, sem uma formação específica sobre gênero, podem se sentir despreparados para tratar a temática com a devida profundidade. Esse cenário cria um ciclo de exclusão das questões de gênero do currículo escolar, o que prejudica a formação crítica dos alunos. Como Foucault (2008) destaca, as instituições educacionais frequentemente operam como mecanismos de normalização e controle, em vez de promoverem uma educação transformadora.

O poder nas instituições não é apenas repressivo; ele também se exerce por meio de práticas normativas, que definem o que é aceitável, o que é ensinável e o que deve ser aprendido. A escola, em muitos casos, acaba por disciplinar as mentes, criando um saber que não questiona, mas apenas reproduz as verdades estabelecidas (Foucault, 2008).

Esse poder normativo das instituições escolares impede que o ensino de filosofia se torne um espaço verdadeiramente transformador, capaz de questionar as normas que limitam a expressão das identidades de gênero. A resistência institucional também reflete o desconforto que muitas vezes essas discussões geram em escolas que ainda não estão preparadas para tratar questões de gênero de forma aberta e inclusiva.

Além disso, a pressão externa sobre o corpo docente, vinda de pais, comunidade e grupos conservadores, também impede que o professor de filosofia se sinta à vontade para tratar questões de gênero com a devida seriedade e profundidade. Em muitas escolas, o tema de gênero ainda é considerado um assunto controverso, que pode gerar conflitos e atritos com as famílias.

Esse medo de repercussão externa leva os educadores a adotar uma postura mais cautelosa, muitas vezes diluindo o conteúdo crítico em favor de uma abordagem mais neutra e não confrontadora. Nesse cenário, o educador filósofo precisa ter a sensibilidade para equilibrar a postura crítica com o respeito aos valores pessoais dos alunos e suas famílias, ao mesmo tempo em que mantém o foco no desenvolvimento de um pensamento crítico. Como aponta Paulo Freire (1987), a pedagogia crítica exige que o educador reconheça as dinâmicas de poder, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, para promover uma educação realmente emancipadora.

A educação não deve ser vista como um processo imparcial, mas deve estar intrinsecamente ligada ao compromisso com a transformação das condições sociais que perpetuam a opressão. O educador, como agente de mudança, deve estar preparado para lidar com os desafios e as resistências que surgem durante o processo educativo, mantendo, porém, sempre uma postura crítica diante da realidade.

Ao mesmo tempo, o educador de filosofia precisa lidar com a resistência dos próprios alunos, muitos dos quais possuem conceitos arraigados sobre gênero, adquiridos ao longo de sua vida familiar, social e midiática. O estudante, muitas vezes, chega à escola com preconceitos em relação às questões de gênero, os quais podem gerar resistência a debates críticos.

Nesse caso, a filosofia deve atuar como uma prática de diálogo, onde o educador cria um ambiente seguro para que os alunos possam questionar suas próprias crenças e refletir sobre os estereótipos que carregam. O filósofo, ao realizar esse trabalho pedagógico, se torna um facilitador da reflexão, mas também precisa estar preparado para resistir à tentação de forçar uma mudança imediata. O objetivo é permitir que o aluno construa uma compreensão crítica e, assim, ressignifique as normas de gênero em sua própria vida.

Um desafio adicional está relacionado à linguagem utilizada no ensino de filosofia. Em muitas situações, o vocabulário filosófico pode ser excessivamente técnico, tornando-se uma barreira para a compreensão dos estudantes, especialmente no que diz respeito a

conceitos abstratos relacionados ao gênero. A linguagem filosófica precisa ser traduzida de maneira acessível, sem perder a profundidade crítica necessária.

Assim sendo, o educador deve ser capaz de simplificar a terminologia, tornando-a aplicável ao contexto dos alunos, ao mesmo tempo em que mantém a rigorosidade conceitual. A filosofia, para ser efetiva, deve ser viva e conectada com as experiências cotidianas dos alunos, criando um diálogo contínuo entre as abstrações filosóficas e a realidade concreta vivida pelos estudantes.

Além disso, o desafio de integrar teorias críticas de gênero no ensino de filosofia está diretamente relacionado à falta de formação continuada dos docentes. Muitos professores, apesar de possuírem um sólido conhecimento filosófico, não têm acesso a cursos de atualização ou formação sobre teorias de gênero e questões relacionadas à diversidade sexual. Isso cria uma lacuna pedagógica que prejudica a aplicação das discussões sobre gênero na prática educacional.

O professor, contudo, deve buscar constantemente se atualizar e estar aberto a novas abordagens e formas de ensino. Nesse sentido, o processo de formação continuada dos educadores é um fator crucial para que a filosofia, enquanto prática pedagógica, se torne efetivamente um espaço de reflexão crítica sobre as normas de gênero e as relações de poder.

Outro limite significativo na aplicação do ensino filosófico sobre gênero está na própria estrutura do currículo escolar. Em muitos casos, a filosofia é tratada como uma disciplina secundária no currículo, sem o reconhecimento da potencialidade transformadora que ela possui no campo da educação para a cidadania. A filosofia, para ser integrada de maneira eficaz ao debate sobre gênero, precisa ser reconhecida como uma disciplina central, que não se limita a estudar grandes filósofos e sistemas de pensamento, mas que também se ocupa das questões sociais mais prementes, como as desigualdades de gênero.

É fundamental entender que, os desafios enfrentados pelos professores de filosofia ao lidar com questões de gênero não são barreiras intransponíveis, mas sim oportunidades para a inovação pedagógica. A resistência não deve ser vista como um obstáculo, mas como um ponto de partida para uma educação que desafia as normas de gênero e capacita os alunos a repensar as formas de identidade e poder. A filosofia, nesse sentido, se torna uma prática transformadora que exige do educador uma postura ética, aberta à diversidade e à possibilidade de mudança, e que promove a construção de uma sociedade mais justa, onde as

normas de gênero sejam questionadas e transformadas em um espaço coletivo de reflexão e ação.

3.4 A Filosofia e a Construção de um Currículo Inclusivo

A construção de um currículo escolar que seja verdadeiramente inclusivo e que considere as questões de gênero de forma crítica e reflexiva é um desafio constante para as instituições educacionais. Tradicionalmente, o currículo escolar tem sido hermenêutico e muitas vezes excludente, apresentando uma visão de mundo unidimensional, onde a masculinidade e a heteronormatividade são vistas como naturais e universais.

Essa concepção histórica do currículo reflete uma perspectiva que naturaliza as diferenças de gênero e as relações de poder, perpetuando a opressão das identidades de gênero não conformistas. Para bell hooks (2013), uma pedagoga que trabalha com a ideia de uma educação crítica e transformadora, a escola deve ser um espaço onde as normas de gênero não sejam apenas reconhecidas, mas também subvertidas.

Nessa perspectiva de bell hooks (2013), “ensinar a transgredir” é fazer da educação uma prática da liberdade: criar espaços em que estudantes e docentes questionem normas, fronteiras e hierarquias, articulando criticamente raça, gênero e classe. Nesse sentido, a autora também afirma que

Não surpreende que os professores menos preocupados com o bem-estar interior sejam os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora, de processos pedagógicos que ajudem os alunos em sua luta pela autoatualização. (HOOKS, 2013, p. 29)

Dentro deste cenário, a filosofia se configura como uma ferramenta essencial para promover a desconstrução das normas dominantes e para construir um ambiente que respeite e celebre a diversidade de gênero. O ensino de filosofia, portanto, deve ser encarado não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas como uma prática de intervenção social, capaz de transformar o próprio currículo escolar e torná-lo mais plural e inclusivo.

Michel Foucault (1987) já apontava para o papel da educação na normalização das práticas sociais, e, ao integrar a filosofia com as questões de gênero, essa normalização pode ser desafiada. Para tanto, argumenta que o poder nas instituições educacionais não é apenas repressivo, mas também disciplinar, criando normas que fazem com que certos comportamentos sejam considerados naturais. A filosofia, ao questionar essas normas, pode

atuar como um contrapoder, que transforma essas normas em questões passíveis de análise e subversão. Sobre esse mecanismo de normalização, o autor esclarece:

[...] Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do "assistente social"-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. A rede carcerária, em suas formas concentradas ou disseminadas [...] foi o grande apoio, na sociedade moderna, do poder normalizador. (FOUCAULT, 1987, p. 330-331).

O currículo tradicional, focado na reprodução de conteúdos teóricos e na preparação para avaliações externas, muitas vezes negligencia a necessidade de se discutir identidades de gênero e a diversidade sexual, tratando essas questões como secundárias ou até mesmo irrelevantes. Isso ocorre, em grande parte, devido ao medo de confrontar normas culturais estabelecidas, como o sexismo e a homofobia, que permeiam a sociedade.

Nesse contexto, a filosofia crítica pode atuar como uma poderosa ferramenta de resistência à normalização desses preconceitos. Ao questionar as normas e práticas estabelecidas, a filosofia permite aos estudantes reconhecer como as estruturas de poder que sustentam os estereótipos de gênero também moldam as políticas curriculares. Como Nancy Fraser (2003) defende, é essencial criar espaços de diálogo e reconhecimento que permitam uma compreensão crítica das desigualdades de gênero na educação:

A justiça social envolve não apenas redistribuir recursos, mas também reconhecer a diversidade das identidades e experiências humanas. A educação filosófica deve ser uma ferramenta para descentralizar as normas hegemônicas e criar um espaço onde as questões de gênero, identidade e poder possam ser debatidas de forma igualitária" (Fraser, 2003, p. 72).

A incorporação de temas de gênero no currículo de filosofia precisa ser feita de forma transversal, ou seja, deve ser integrada ao ensino de todas as disciplinas, não se limitando ao tratamento isolado de questões relacionadas ao feminismo ou à identidade de gênero. Nesse sentido, o currículo deve ser reconfigurado para que as questões de gênero estejam presentes de maneira contínua, não apenas como um tema marginal, mas como uma parte fundamental do entendimento filosófico, que se articula com as questões sociais, políticas e culturais do mundo contemporâneo.

Ao abordar as questões de gênero de forma integrada, a filosofia se torna um instrumento de transformação, contribuindo para a desnaturalização das construções de gênero e promovendo a pluralidade nas formas de ser. Michel Foucault (2008) acrescenta que a transformação curricular deve envolver a crítica e a subversão das normas disciplinares que mantêm as desigualdades.

A escola, enquanto instituição, tem como função primordial não apenas ensinar, mas normalizar os sujeitos. A tarefa do educador, nesse contexto, é criar uma educação que desafie essas normas e se torne um espaço de resistência, onde o saber não é simplesmente transmitido, mas questionado (FOUCAULT, 2008).

Assim, o currículo filosófico não deve ser uma área isolada, mas deve estar imbuído de uma dimensão política e social, abordando diretamente as questões de gênero, raça e sexualidade, reconhecendo a diversidade e o pluralismo. Esse movimento de integração não apenas enriquece a filosofia como campo de saber, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equânime. A filosofia, ao ser incorporada ao ensino de gênero, permite aos alunos questionar as normas sociais que limitam suas identidades e vivências.

Uma das maneiras de integrar de forma eficaz as questões de gênero no currículo de filosofia é partir de teorias filosóficas que discutem diretamente o conceito de gênero como construção social. A performatividade de gênero de Judith Butler oferece uma base teórica sólida para essa integração, ao sugerir que as identidades de gênero são criadas por meio da repetição de práticas sociais. Essa perspectiva permite que o educador de filosofia questione a rigidez das categorias de gênero e proponha novas formas de expressão e identidade, com base na reflexão crítica.

Ao adotar essa teoria no ensino de filosofia, abre-se espaço para que os estudantes se vejam como agentes de mudança, capazes de ressignificar as normas de gênero em suas próprias vidas. A filosofia, nesse caso, se torna um campo fértil para o questionamento das estruturas de poder que influenciam a vida cotidiana, promovendo uma educação emancipatória que permite aos alunos reconfigurar suas próprias identidades de gênero e desafiar as normas estabelecidas.

Contudo, a integração dessas questões no currículo escolar enfrenta também dificuldades práticas que precisam ser abordadas. O tempo limitado para a discussão de temas complexos e a falta de materiais didáticos adequados são obstáculos concretos para os professores que desejam abordar as questões de gênero de forma crítica e profunda.

Além disso, a formação insuficiente dos educadores sobre essas questões pode gerar insegurança ao lidar com tópicos delicados como a identidade de gênero e a diversidade sexual. Nesse sentido, é necessário que as políticas educacionais invistam na formação

continuada dos docentes, proporcionando as ferramentas para discutir as questões de gênero de maneira eficaz. Além da formação teórica, é essencial que os educadores filosóficos desenvolvam habilidades práticas para lidar com as emoções que podem surgir durante essas discussões.

A sala de aula, ao se tornar um espaço de reflexão crítica, também se transforma em um espaço de afetividade, onde alunos podem expressar suas próprias experiências, dúvidas e inseguranças em relação às questões de gênero. Criar um ambiente seguro para esses debates é um desafio pedagógico que exige do educador uma postura de escuta ativa e empatia, sem deixar de promover a reflexão crítica. Como bell hooks (2013) observa, a educação transformadora deve ser uma prática de cuidado, que valida as experiências emocionais dos alunos e os capacita a pensar criticamente sobre suas vivências:

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Em toda a minha carreira de professora, muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo (Hooks, 2013, p. 56).

Além disso, a filosofia, ao integrar as questões de gênero, se torna uma prática de resistência à violência simbólica e estrutural que ainda persiste em muitas instituições educacionais. Ao abordar a violência simbólica que marginaliza identidades de gênero não normativas, o ensino de filosofia se coloca como um instrumento potente para subverter as normas que sustentam a desigualdade e a discriminação. O filósofo educador deve ser um agente ativo no processo de desconstrução desses sistemas de opressão, estimulando os alunos a reconhecerem a existência dessas violências e a agirem para mudar suas realidades. Como Pierre Bourdieu (2007) observa sobre a violência simbólica e a imposição de esquemas de percepção que naturalizam o poder:

As frações dominantes tendem sempre a pensar sua relação com as frações dominadas através da oposição entre o masculino e o feminino, o sério e o frívolo, o útil e o fútil, o responsável e o irresponsável, o realismo e o irrealismo. [...] Os sistemas de classificação que o sistema de ensino registra e ratifica, ao mesmo tempo que contribui para produzi-los, são formas de classificação social em que a oposição entre o 'natural' e o 'cultural' desempenha um papel fundamental (BOURDIEU, 2007, p. 90).

Desta maneira, a construção de um currículo inclusivo de gênero exige uma reformulação do próprio conceito de educação filosófica, permitindo que ela se torne uma prática de intervenção social e transformação cultural. A filosofia deve ser entendida como

um espaço não apenas para a formação teórica, mas para o empoderamento dos alunos, que se tornam agentes de mudança em suas próprias comunidades. Ao questionar as normas de gênero, a filosofia oferece a oportunidade de reconstruir as relações de poder na escola e, por extensão, na sociedade, criando um espaço onde a igualdade e a diversidade sejam verdadeiramente valorizadas e respeitadas.

Capítulo 4 - Produção de conteúdo educativo no TikTok: uma proposta de intervenção filosófica.

Neste capítulo, o foco se desloca para a aplicação prática do projeto pedagógico, com o objetivo de refletir sobre os resultados de uma intervenção educativa realizada no ensino médio, no Colégio Estadual de Educação do Campo Professora Irany Nunes do Prado, localizado no Distrito Prata, Município de Monte Alegre de Goiás.

O produto educacional, que consiste na criação de grupos de discussão e debates em sala de aula sobre questões de gênero, busca promover o questionamento dos estereótipos machistas entre os estudantes, utilizando conceitos filosóficos e o potencial das tecnologias digitais, em particular a plataforma TikTok, para expandir o impacto da discussão. O projeto iniciou-se no segundo semestre de 2024 com a turma do ensino médio e foi denominado “machismoemdebate”, com o objetivo de utilizar os vídeos educativos como ferramentas para a desconstrução do machismo.

O produto desenvolvido se organiza em duas grandes frentes: (1) as rodas de discussão sobre machismo, tanto presenciais quanto virtuais, que envolvem os alunos em debates sobre questões de gênero utilizando conceitos filosóficos, e (2) a produção de conteúdos digitais educativos e reflexivos, desenvolvidos tanto em formato de vídeos curtos quanto em cartazes digitais, criados com o apoio de ferramentas de inteligência artificial e plataformas de design, como o Canva.

Essas duas linguagens, audiovisual e visual gráfica, integram a proposta pedagógica do produto, que utiliza a filosofia como meio de desconstrução dos estereótipos machistas e promoção da reflexão crítica sobre as normas de gênero, oferecendo uma plataforma para compartilhar suas experiências e aprender de forma colaborativa. O processo de produção e compartilhamento de vídeos e cartazes se configura como um espaço de intervenção social, permitindo que os estudantes questionem normas de gênero e ajam para desconstruí-las na sociedade.

O desenvolvimento deste projeto segue uma metodologia participativa, na qual os alunos não são apenas receptores de conteúdo, mas atores ativos na construção do conhecimento. A partir de rodas de conversa e debates, eles têm a oportunidade de aplicar conceitos filosóficos clássicos ao cotidiano e às suas próprias vivências, tornando-se mais conscientes das formas de violência simbólica e material associadas ao machismo e à

desigualdade de gênero. Ao final dos debates, os alunos se organizam para criar vídeos curtos e cartazes que abordam diferentes aspectos do machismo, incorporando ideias filosóficas para desafiar as normas de gênero estabelecidas.

Nesta perspectiva, este capítulo tem como objetivo descrever o processo de implementação do produto educacional, refletir sobre os desafios pedagógicos encontrados ao longo da execução do projeto e analisar as possibilidades que o uso de tecnologias digitais oferece para a promoção de uma educação transformadora. A análise também irá abordar o impacto das rodas de discussão na formação crítica dos alunos, assim como as estratégias de engajamento e promoção dos materiais criados, com foco no desenvolvimento da agência dos estudantes para questionar e subverter as normas de gênero que ainda permeiam a sociedade. A importância de criar espaços de diálogo filosófico, tanto presenciais quanto virtuais, será discutida como uma estratégia pedagógica eficaz para abordar questões de gênero na escola.

Para tanto, Este projeto é fundamentado teoricamente nas teorias filosóficas de gênero, com ênfase nos conceitos de Simone de Beauvoir, Judith Butler e Michel Foucault, que fornecem as bases para a análise crítica das relações de poder e das normas de gênero. Ao integrar essas teorias ao contexto educacional, busca-se proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para refletir sobre as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades de gênero, e agir para transformá-las. Para tanto, este capítulo também discutirá a relevância da filosofia como um campo de ação pedagógica, capaz de desafiar normas e moldar novas perspectivas sobre o gênero e a identidade social.

A metodologia utilizada para a execução do produto educacional será descrita detalhadamente, incluindo as estratégias pedagógicas aplicadas nas rodas de discussão, a formação dos grupos de alunos para a produção dos vídeos e cartazes, além das dinâmicas de participação nas plataformas digitais. A produção dos materiais digitais será analisada como uma maneira de tornar os conceitos filosóficos mais acessíveis e conectados à realidade cotidiana dos alunos, ao mesmo tempo em que servem como material didático para o público mais amplo, incentivando outros jovens a refletirem sobre as questões de gênero. Por fim, o impacto dos cartazes e vídeos na promoção de uma reflexão coletiva sobre o machismo será discutido, considerando as reações dos alunos e o engajamento da comunidade escolar e da sociedade em geral.

4.1 O Ambiente Educacional: Colégio Estadual de Educação do Campo Profª Irany Nunes do Prado

O contexto no qual o projeto educacional sobre machismo e gênero foi realizado é crucial para compreender a dinâmica de implementação do trabalho. O Colégio Estadual de Educação do Campo Profª Irany Nunes do Prado, situado no Distrito Prata, Município de Monte Alegre de Goiás, é uma instituição com uma missão clara de proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Este colégio, mantido pelo Poder Público Estadual, administra os níveis de Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Fachada do Colégio Estadual de Educação do Campo Profª Irany Nunes do Prado, localizado no Distrito Prata, Município de Monte Alegre de Goiás

O regimento escolar, como base para a organização e estrutura pedagógica da unidade, define a identidade institucional e os princípios que guiam a prática educacional. De acordo com o Art. 1º do regimento da escola, a instituição visa garantir a flexibilidade didático-pedagógica, assegurando que as práticas de ensino se alinhem aos objetivos educacionais estabelecidos pela legislação vigente, buscando sempre a efetividade no aprendizado e a transformação das condições de ensino. Como estipulado no regimento: "A organização administrativa, didática e disciplinar deste Estabelecimento de Ensino é regulamentada pelo presente Regimento, nos termos da legislação vigente" (Regimento, 1999, p. 3).

O CEECampo Profª Irany Nunes do Prado é, portanto, um espaço de aprendizagem onde as questões de gênero e a igualdade social podem ser abordadas de maneira profunda, criando oportunidades para o debate sobre temas como machismo, violência simbólica e diversidade de gênero. A educação oferecida pela escola é inspirada nos princípios da

liberdade e da solidariedade humana, conforme descrito no Art. 5º do regimento, que enfatiza os valores de igualdade e respeito à diversidade:

A educação promovida nesta Unidade de Ensino será inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e será ministrada com base nos seguintes princípios: Igualdade e equidade de condições e oportunidades para o acesso, a permanência, a participação, a inclusão e o êxito na escola (Regimento, 1999, p. 4).

Com base nesses princípios, a instituição de ensino em questão, se apresenta como o campo ideal para a implementação de discussões sobre gênero, visto que é comprometida com a diversidade humana e a valorização dos direitos humanos. Diante disso, a filosofia, sendo uma prática educacional transformadora, pode se integrar perfeitamente a esse ambiente, propiciando a reflexão crítica e o questionamento das normas sociais. O debate sobre machismo, em particular, pode ser um catalisador para a desconstrução das normas de gênero que perpetuam a desigualdade e a violência simbólica dentro e fora da escola.

O currículo escolar, que abrange desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, oferece uma base sólida para incluir temas transversais, como o gênero e a diversidade, nas discussões filosóficas. A escola, ao adotar um modelo de gestão democrática, garante aos estudantes o direito de se expressar e de refletir sobre as questões que afetam suas vidas cotidianas. O projeto de debates sobre machismo e gênero, inserido dentro da prática pedagógica do colégio, reflete esse compromisso com a diversidade, permitindo que os alunos questionem as normas e se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

Além disso, a escola busca a interação constante entre a comunidade escolar, a família e a sociedade, criando uma rede de apoio que facilite a formação de uma cidadania crítica. Essa integração se traduz em práticas pedagógicas que reconhecem as experiências diversas de cada aluno e propõem uma educação que seja sensível às questões sociais e culturais que influenciam a formação das identidades de gênero. O regimento do colégio ressalta ainda a importância da valorização do profissional da educação, que, ao estar bem preparado e inserido em uma gestão democrática, pode efetivamente contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário:

A valorização dos profissionais da educação mediante remuneração condigna, condições adequadas de trabalho, planos de carreira, condições de formação e aperfeiçoamento e, para os servidores públicos, ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos (Regimento, 1999, p. 4).

Esse aspecto da valorização do educador é fundamental para garantir que o trabalho filosófico voltado para as questões de gênero seja realizado de forma comprometida, ética e

com os recursos necessários para a efetiva promoção da transformação social. O engajamento do corpo docente é crucial para a implementação do projeto de discussão sobre machismo e gênero, sendo essencial que os professores se sintam empoderados para tratar tais temas de maneira crítica e reflexiva.

Finalmente, a escola como um espaço de aprendizado se mostra essencial para a criação de um ambiente que seja transformador, acolhedor e que respeite a diversidade de identidades de gênero. O Colégio Estadual de Educação do Campo Profª Irany Nunes do Prado, com seus princípios de inclusão, pluralismo e gestão democrática, se configura como o cenário ideal para o desenvolvimento de discussões sobre gênero, no qual os alunos podem questionar, refletir e agir em direção à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.2 Discussões e Debates em Sala de Aula Alinhados a Conteúdos Filosóficos

O primeiro passo para a implementação do projeto educacional foi a organização das rodas de discussão e debates em sala de aula, utilizando os conceitos filosóficos para estimular a reflexão dos alunos sobre as questões de gênero. Essa estratégia foi adotada para permitir que os estudantes se envolvessem de forma ativa e crítica com as temáticas de machismo, identidade de gênero e violência simbólica, refletindo sobre como essas questões afetam suas vidas cotidianas. O principal objetivo era desnaturalizar os estereótipos de gênero, tornando visível a construção social das identidades e das normas que as sustentam.



Foto 1: Rodas de Discussão em Sala de Aula

A metodologia aplicada nas rodas de discussão foi pensada para ser dinâmica, interativa e colaborativa, com o intuito de estimular o pensamento crítico e a empatia entre os estudantes. A proposta de debate, fundamentada em teorias filosóficas, ofereceu um espaço

para que os alunos refletissem não apenas sobre os conceitos discutidos, mas também sobre suas experiências pessoais e como o machismo se manifesta em seu cotidiano.

Para tanto, os conceitos de Simone de Beauvoir, Judith Butler e Michel Foucault foram empregados como base teórica para aprofundar a compreensão sobre o gênero e as relações de poder. A teoria de Beauvoir sobre o gênero, por exemplo, ajudou a demonstrar aos alunos que não se nasce mulher, mas se torna mulher por meio de um processo de construção social.

Esse ponto de partida permitiu que os estudantes compreendessem que as identidades de gênero não são fixas nem determinadas biologicamente, mas sim construídas socialmente, e que esse processo de construção pode ser questionado e reconfigurado. Em paralelo, a teoria da performatividade de Judith Butler foi fundamental para que os alunos percebessem o gênero como algo que é feito e refeito em atos cotidianos, como a fala, o comportamento e as expressões sociais.

Esses conceitos foram discutidos de forma acessível para os alunos, proporcionando uma compreensão mais clara de como o gênero é uma construção social e como ele pode ser desafiado. Durante as rodas de discussão, os estudantes foram encorajados a refletir sobre suas próprias experiências e a questionar as normas de gênero que permeiam sua vida social, escolar e familiar.



Foto 2: Participação de Convidados nas Rodas de Discussão

As rodas de discussão também incluíram a participação de convidados externos, tanto presenciais quanto virtuais, especialistas nas áreas de direitos humanos, psicologia e sociologia, para enriquecer as discussões e trazer novas perspectivas. Esses convidados compartilharam suas experiências profissionais e suas visões críticas sobre o machismo e a desigualdade de gênero. A presença de profissionais de diferentes áreas foi crucial para que os

estudantes compreendessem que as questões de gênero não se limitam à filosofia, mas têm implicações em diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana.

A interação com os convidados permitiu que os alunos vissem as questões de gênero sob diferentes ângulos, o que ajudou a ampliar a perspectiva deles e a torná-los mais sensíveis às diversas formas de violência simbólica e discriminação. Essa abordagem multidisciplinar tornou as discussões mais ricas e abriu espaço para um diálogo mais profundo sobre o impacto do machismo nas relações sociais. Como destaca bell hooks, a educação deve ser uma ferramenta de transformação, permitindo que os alunos desenvolvam uma consciência crítica e uma visão mais empática: “A educação deve ser capaz de desafiar as normas dominantes, de criar espaços de dialogicidade onde as experiências de opressão possam ser compartilhadas e compreendidas, e onde os alunos possam se tornar agentes de mudança” (HOOKS, 2013, p. 64).



Foto 3: Alunos Compartilhando suas Experiências

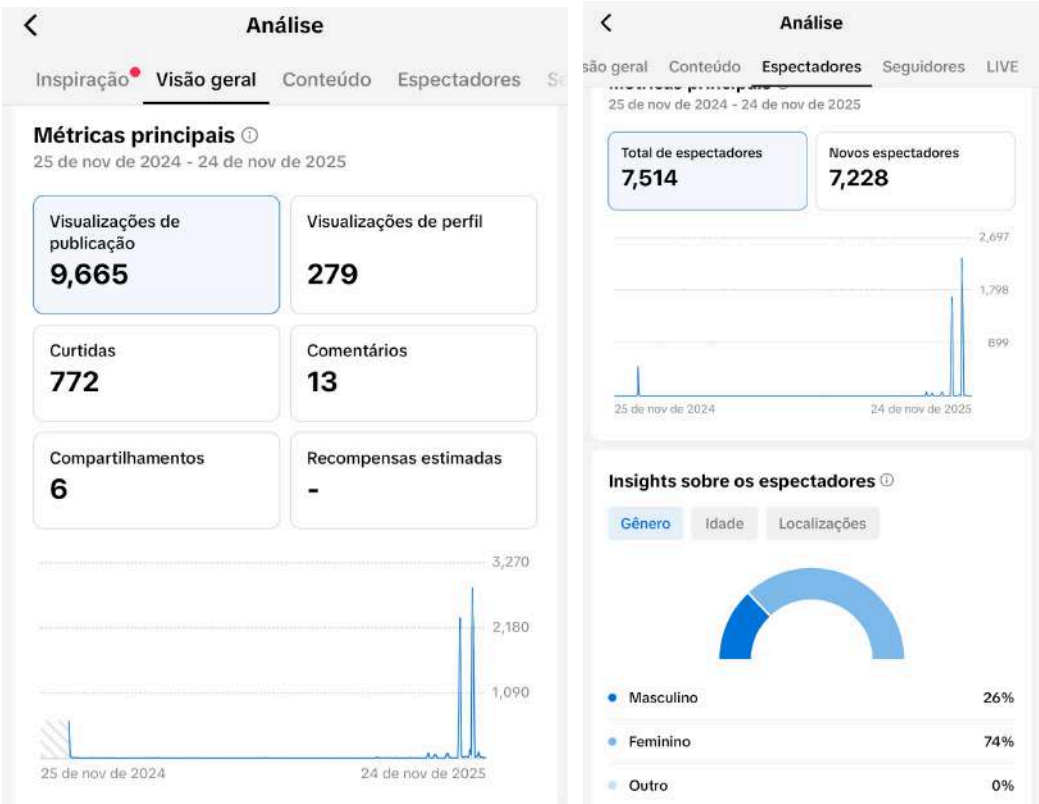
Ao permitir que os alunos compartilhassem suas experiências pessoais, o projeto não só facilitou a reflexão crítica sobre o machismo, mas também ajudou a validar as experiências de cada estudante, criando um espaço acolhedor e empático. Esse aspecto de acolhimento e validação emocional foi essencial para garantir que os estudantes se sentissem seguros ao discutir temas tão sensíveis, e ao mesmo tempo, fomentar um espaço de auto-reflexão e crescimento intelectual.

4.3 Análise da Conta no TikTok: métricas e interações

Nesta seção, será apresentada a análise da conta criada para o projeto, “machismoemdebate” na plataforma TikTok, destacando os conteúdos produzidos, o alcance obtido e as interações geradas. A escolha pelo TikTok se justifica pelo seu potencial de

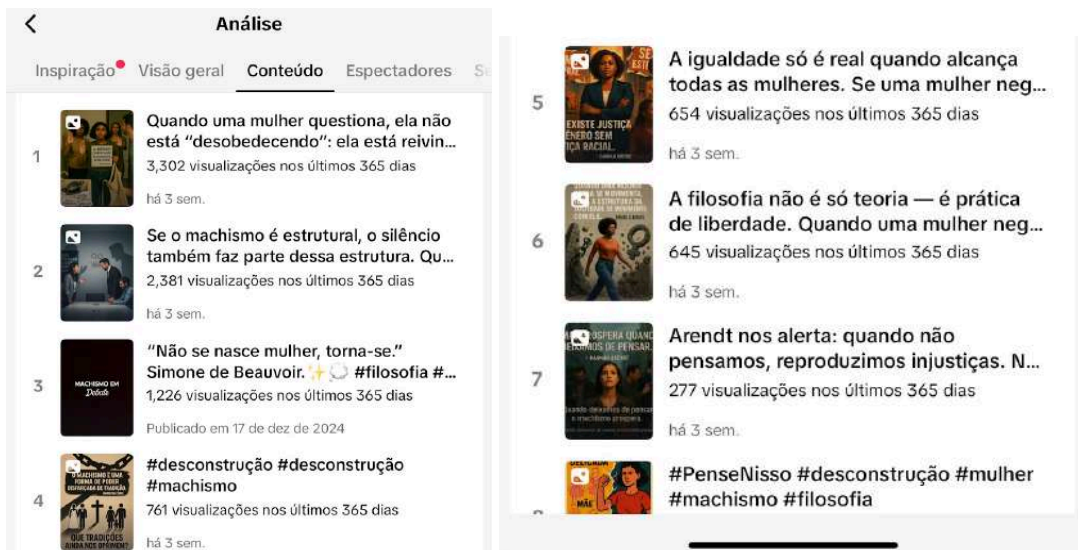
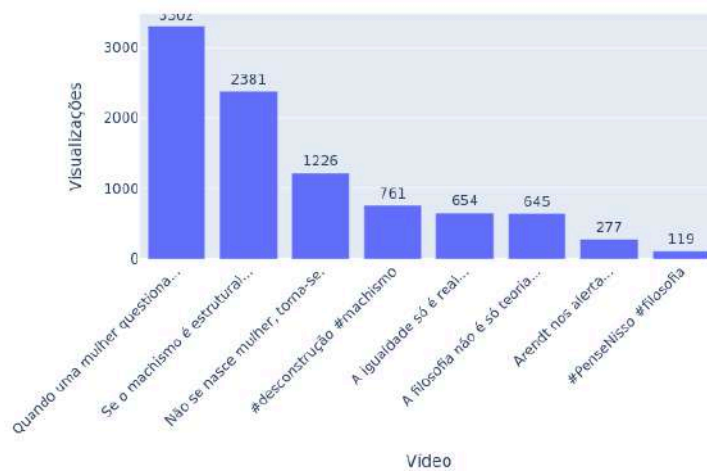
engajamento entre jovens, conforme apontam estudos recentes sobre práticas pedagógicas digitais (HOOKS, 2013; LOURO, 1997).

A conta criada, denominada “machismoemdebate” apresentou resultados expressivos no período de 25 de novembro de 2024 a 24 de novembro de 2025, evidenciando o potencial das redes sociais como ferramenta pedagógica para a desconstrução de estereótipos de gênero. Além do mais, a análise dos espectadores revela predominância feminina (74%), seguida por masculina (26%), sem registros na categoria “Outro”. Esse dado reforça a tendência apontada por Louro (1997) sobre maior engajamento de mulheres em debates sobre gênero. Para tanto, é possível observar essas métricas mediante os dados abaixo:



Outro dado relevante consiste no desempenho das publicações. Para tanto, os vídeos mais visualizados foram: “Quando uma mulher questiona, ela não está ‘desobedecendo’...” – 3.302 visualizações. “Se o machismo é estrutural, o silêncio também faz parte dessa estrutura...” – 2.381 visualizações. “Não se nasce mulher, torna-se.” (Simone de Beauvoir) – 1.226 visualizações. Tais dados podem ser confirmados mediante as informações que constam na própria conta e no gráfico a seguir:

Desempenho das Publicações no TikTok



É possível perceber que as publicações que dialogam diretamente com conceitos filosóficos (Beauvoir, Butler, Arendt) tiveram bom desempenho, reforçando a hipótese de que a linguagem acessível aliada à fundamentação teórica pode gerar engajamento significativo.

O número de comentários e compartilhamentos, embora menor que as visualizações, é relevante para uma análise qualitativa. Esses indicadores sugerem que os vídeos não apenas foram assistidos, mas também provocaram reações discursivas, abrindo espaço para a problematização das normas de gênero. Como afirma Moscovici (2020), as interações em redes sociais funcionam como arenas simbólicas onde representações sociais são negociadas, reforçadas ou contestadas.

Em um rápido diálogo com teóricos da área, em Butler (2018) a performatividade do gênero pode ser observada nos comentários que questionam ou reafirmam normas tradicionais, evidenciando como as redes sociais se tornam palco para a repetição ou subversão dessas normas.

Analisando na perspectiva de Foucault (2008), a dinâmica de poder se manifesta na disputa discursiva nos comentários, revelando como os regimes de verdade sobre gênero são tensionados.

Por fim, atentando-se para Freire (2002), a participação ativa dos estudantes na produção e circulação dos vídeos concretiza a pedagogia dialógica, transformando a rede social em espaço de conscientização.

4.4 Análise discursiva dos comentários: sentidos e tensões

A análise qualitativa dos comentários publicados nos vídeos do perfil @machismoemdebate revela três padrões discursivos principais: apoio e aprofundamento crítico, resistência às normas tradicionais e neutralidade reflexiva. Esses padrões foram interpretados à luz das teorias de Butler, Foucault, Freire, Moscovici e autoras feministas como Beauvoir e Ribeiro.

Grande parte dos comentários expressa adesão à proposta de desconstrução dos estereótipos e amplia a reflexão com experiências pessoais. No post que apresenta a frase de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, uma participante afirma: “Desde pequena me ensinaram que ser mulher significava ser dócil, paciente, responsável por acolher e por evitar conflitos. Com o tempo percebi que essas expectativas não descrevem a mulher que sou, mas apenas os papéis que a sociedade tenta impor.”

Figura 1 – Publicação com citação de Beauvoir e comentário reflexivo



Esse enunciado confirma a hipótese de performatividade (BUTLER, 2018), segundo a qual as normas de gênero são reiteradas e internalizadas, mas podem ser subvertidas pela consciência crítica. Além disso, evidencia o que Freire (2002) denomina conscientização, pois a participante reconhece a historicidade das normas e reivindica autonomia.

Outro conjunto de publicações, inspirado em Marilena Chauí, traz a frase: “A liberdade começa quando se desobedece ao que oprime”. A pergunta provocativa — “A sociedade ainda espera que mulheres obedeçam?” — gerou comentários como:

“Ainda existe, sim, uma expectativa de que a mulher ‘obedeça’, porque muitos traços do machismo continuam presentes no nosso dia a dia. Mas é importante deixar claro: mulher não tem que obedecer ninguém. Ela merece respeito, voz e autonomia.”

“Quando leio isso, percebo que não é ‘desobedecer’: é reivindicar respeito. Eu não quero seguir regras que só servem para me limitar. A liberdade começa quando eu questiono o que me oprime.”

Figura 2 – Publicação com citação de Chauí e debate sobre obediência



Esses comentários revelam um padrão de apoio crítico, que não apenas concorda com a provocação, mas também amplia a discussão com argumentos ético-políticos. A crítica à norma da obediência evidencia a performatividade do gênero (BUTLER, 2018) e a possibilidade de subversão das normas. Para Foucault (2008), essa resistência é uma prática de liberdade que tensiona os regimes de verdade que naturalizam papéis femininos. A interação dialógica concretiza a pedagogia da pergunta (FREIRE, 2002), estimulando consciência crítica.

Outro eixo discursivo emerge nos posts que abordam a relação entre gênero e raça, com a frase de Djamila Ribeiro: Não existe justiça de gênero sem justiça racial. A pergunta — “Quais mulheres você percebe que ainda são silenciadas ou ignoradas pela sociedade?” — gerou respostas como:

“Esse tema me faz enxergar que igualdade só existe quando todas as mulheres estão incluídas. Vejo que, se mulheres negras ainda são silenciadas, nenhuma de nós está realmente livre.”

Figura 3 – Publicação sobre interseccionalidade e comentários



Esse comentário articula gênero e raça como dimensões inseparáveis da opressão, alinhando-se à perspectiva interseccional (CRENSHAW, 1989). Como afirma Ribeiro (2023), “não há feminismo possível sem considerar as desigualdades raciais”, reforçando que a luta contra o machismo deve caminhar junto à luta contra o racismo. Essa reflexão também dialoga com Freire (2002), ao propor uma prática educativa que reconheça as múltiplas opressões e promova a emancipação coletiva.

As interações analisadas revelam como as normas de gênero são reiteradas ou subvertidas nos espaços digitais, confirmando a performatividade como prática social, conforme argumenta Butler (2018). Essa perspectiva permite compreender que os discursos presentes nos comentários não apenas reproduzem padrões normativos, mas também criam possibilidades de resistência e transformação. Em diálogo com essa abordagem, Foucault (2008) contribui para explicar como a disputa discursiva nos comentários evidencia micropolíticas de poder e regimes de verdade que naturalizam papéis de gênero, mostrando que as relações de poder se manifestam nas práticas cotidianas e nos modos de dizer.

A participação ativa dos usuários nos debates concretiza a pedagogia dialógica proposta por Freire (2002), que entende a educação como prática de liberdade e aposta no diálogo como caminho para a conscientização crítica. Nesse sentido, os comentários funcionam como espaços de problematização, nos quais os sujeitos questionam estruturas opressoras e constroem novos sentidos para as relações sociais.

Além disso, Moscovici (2020) oferece uma chave interpretativa importante ao considerar os comentários como arenas de negociação simbólica, onde representações sociais sobre “ser mulher” são tensionadas, permitindo observar como os significados circulam, se confrontam e se transformam. Por fim, a perspectiva interseccional, desenvolvida por Crenshaw (1989) e aprofundada por Ribeiro (2023), evidencia que a compreensão das opressões múltiplas é central para a construção da justiça social. Essa abordagem reforça que gênero não pode ser analisado isoladamente, pois se articula a outras dimensões, como raça e classe, ampliando a complexidade das desigualdades e das estratégias de enfrentamento.

Considerações Finais

A presente dissertação buscou investigar o ensino de filosofia como um instrumento de desconstrução dos estereótipos machistas, um dos pilares que sustentam a desigualdade de gênero nas sociedades contemporâneas. A partir da análise das teorias de autores como Michel Foucault, Judith Butler, Paulo Freire, e outras perspectivas críticas de gênero e filosofia, foi possível perceber a profundidade e a complexidade com que os estereótipos de gênero se enraízam na sociedade, especialmente no contexto educacional. A pesquisa visou não apenas compreender a origem e a disseminação desses estereótipos, mas também explorar como o ensino de filosofia, ao se engajar de forma crítica com as normas sociais, pode ser uma ferramenta potente na construção de sujeitos mais autônomos, reflexivos e capacitados para a desconstrução de normas opressivas.

No decorrer deste trabalho, foi destacado que os estereótipos machistas, longe de serem meras simplificações ou distorções da realidade, representam construções históricas e ideológicas profundamente enraizadas nas instituições sociais e culturais, e que têm o poder de moldar as subjetividades. Tais estereótipos não se limitam à esfera individual, mas operam como mecanismos de poder que são reproduzidos nas interações cotidianas, nas políticas educacionais e, particularmente, no ambiente escolar. A escola, longe de ser um espaço neutro, muitas vezes contribui para a manutenção desses estereótipos, seja pela via da pedagogia tradicional que reforça papéis de gênero rígidos, seja pela falta de uma abordagem crítica que promova a reflexão sobre essas normas.

O ensino de filosofia, conforme argumentado ao longo deste estudo, possui um potencial disruptivo diante de tais normativas. A filosofia, ao questionar as verdades estabelecidas e ao incentivar a problematização das normas sociais, se apresenta como uma poderosa ferramenta pedagógica para a desconstrução dos estereótipos machistas. Através de um olhar filosófico crítico, os estudantes podem ser incentivados a compreender que as normas de gênero não são naturais ou universais, mas construções sociais que podem ser subvertidas. Além disso, a filosofia pode contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, capazes de questionar as ideologias dominantes e, por consequência, de atuar na desconstrução de sistemas de opressão.

A proposta pedagógica apresentada neste trabalho, que se baseia no uso de vídeos educativos, especialmente no TikTok, visa justamente integrar as novas formas de

comunicação e as plataformas digitais no processo educativo. Esse meio de disseminação de conhecimento, acessível e de alto impacto entre os jovens, permite que a filosofia se torne mais próxima da realidade desses estudantes, contribuindo para a criação de um espaço de diálogo onde questões de gênero e de construção de subjetividades possam ser discutidas de forma inovadora e engajante. Essa abordagem também busca utilizar a capacidade crítica da filosofia para problematizar as representações de gênero amplamente difundidas nas redes sociais, promovendo uma reflexão que favoreça a desconstrução de estereótipos.

Além disso, ao explorar as contribuições de pensadoras e pensadores como Simone de Beauvoir, Judith Butler e Michel Foucault, este trabalho também destacou a importância de um ensino de filosofia que leve em consideração as questões interseccionais. Ou seja, é imprescindível reconhecer que os estereótipos de gênero não se manifestam de forma homogênea, mas se entrelaçam com outras formas de opressão, como o racismo, o classismo e a discriminação sexual. A desconstrução dos estereótipos machistas, portanto, deve ser abordada de forma plural, considerando as diversas camadas de desigualdade que afetam diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a filosofia pode ser um campo fértil para a discussão da interseccionalidade, ajudando os estudantes a perceberem as múltiplas dimensões de suas identidades e as formas complexas de opressão que operam na sociedade.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, embora a filosofia possa ser um meio de resistência contra os estereótipos machistas, a sua implementação nas escolas depende de uma transformação das práticas pedagógicas existentes. A resistência aos estereótipos de gênero não pode ser apenas uma reflexão abstrata ou uma discussão pontual no currículo, mas deve ser incorporada de forma transversal em todas as práticas pedagógicas. Para que isso aconteça, é necessário que os professores de filosofia se envolvam em uma contínua formação crítica, que os capacite a identificar e questionar as normas de gênero presentes nos conteúdos, nos discursos e nas relações de poder que se estabelecem na sala de aula. É igualmente importante que os professores reconheçam o papel fundamental que desempenham na formação das subjetividades dos estudantes, sendo agentes ativos na desconstrução das normas que sustentam as desigualdades de gênero.

Ainda que o caminho para a desconstrução dos estereótipos machistas nas escolas seja desafiador, este estudo demonstrou que a filosofia tem um papel crucial na criação de uma educação mais equitativa e transformadora. No entanto, para que a desconstrução dos estereótipos se concretize de forma eficaz, é preciso que se adotem estratégias pedagógicas

que integrem as teorias críticas de gênero, a filosofia da educação e as novas tecnologias de comunicação. Nesse contexto, a pesquisa aponta para a necessidade de um currículo de filosofia que não se limite à reflexão abstrata sobre os grandes pensadores e as questões universais, mas que também se engaje com as problemáticas sociais contemporâneas, como a desconstrução dos estereótipos machistas e a promoção da equidade de gênero.

Em suma, a filosofia tem o potencial de desempenhar um papel central na desconstrução dos estereótipos machistas no ambiente escolar, formando sujeitos capazes de questionar as normas estabelecidas e de engajar-se em práticas de resistência e transformação social. O desafio, contudo, é garantir que esse potencial seja efetivamente mobilizado na prática pedagógica cotidiana, por meio de estratégias inovadoras, do reconhecimento das interseccionalidades e do compromisso com a educação emancipatória. Só assim será possível criar uma educação filosófica que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de estereótipos.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2021.
- ALLPORT, Gordon W. **The Nature of Prejudice**. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954.
- ANNENBERG INCLUSION INITIATIVE. **Inequality in 1,300 Popular Films (2007–2019)**. Los Angeles: USC Annenberg, 2020.
- ANPED. **Relatório Nacional sobre Formação Docente em Gênero e Sexualidade**. Brasília: ANPED, 2023.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: 1. Fatos e Mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão atualizada. Brasília: MEC, 2023.
- BUTLER, Judith. **O poder dos estereótipos e as construções de gênero**. Entrevista concedida ao The Guardian, 2011. Disponível em: <https://www.theguardian.com>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf Acesso em 15 de julho de 2025.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma Vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, 1989, p. 139-167. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf> Acesso em 21 de setembro de 2025
- COLÉGIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PROFª IRANY NUNES DO PRADO. **Regimento Escolar**. Monte Alegre de Goiás, 1999.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. Disponível em: https://nenp.ufms.br/files/2024/09/COLLINS_Pensamento-feminista-negro-conhecimento-consciencia-e-a-politica-do-empoderamento.pdf
- COSTA, Dayane Evellin de Sousa. **Núcleo de Estudos Filosóficos sobre Gênero: uma experiência na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal

do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56067> . Acesso em 28 de março de 2025.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FINE, Cordelia. **Delusions of Gender: How Our Minds, Society, and Neurosexism Create Difference**. New York: W. W. Norton, 2010.

FNDE. **Análise de Representações de Gênero em Livros Didáticos**. Brasília: FNDE, 2022.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **Global Gender Gap Report 2023**. Disponível em: <https://www.weforum.org/> . Acesso em: 10 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf Acesso em 12 de janeiro de 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org., introd. e revisão técnica de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008. (Cap. “Verdade e poder”)

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população** (Curso no Collège de France, 1977–1978) e Nascimento da biopolítica (1978–1979). Discussões sobre “regime de verdade” e governamentalidade. [periodicos.pucpr.br].

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. Disponível em: <https://direito.ufrj.br/wp-content/uploads/2025/09/O-sujeito-e-o-poder-Foucault.pdf> Acesso em 20 de dezembro de 2025

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987

FRASER, Nancy. **A Justiça Social na Era Global**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em https://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf . Acesso em 12 de Dezembro de 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em:

<https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf> . Acesso em 05 de janeiro de 2026.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. ANPOCS, 1984 (reprod. em coletâneas e traduções). Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/10316/1/06_GONZALES_L%C3%A9lia_Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira_1.pdf . Acesso em 20 de junho de 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid/files/2021/01/ensinando-a-transgredir-bell-hooks-2017.pdf> Acesso em 10 agosto 2025.

IPEA. **Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília: IPEA, 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/> . Acesso em: 10 abr. 2025.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2010.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 2007 [1982].

LIPPMANN, Walter. **Public Opinion**. New York: Harcourt, Brace, 1922.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: ensaios e conferências**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa, n.9, p. 73-101, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

MOSCOVICI, S. (1961). **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF.

NUSSBAUM, M. **Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education**. Harvard University Press, 1997.

OYĒWUMÍ, Oyèrónké. **The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PIEDEDE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. 6ª ed. São Paulo: Pólen, 2023.

SMITH, Stacy et al. **Inequality in 1,200 Popular Films**. Los Angeles: USC Annenberg, 2019.

TAJFEL, Henri. **Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.