



3 e 4 de dezembro

# III Encontro

de Educação, Direitos Humanos,  
Gênero e Sexualidade

## **O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DE MASCULINIDADES NÃO VIOLENTAS. TENSÕES E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tércio Ramon Almeida Silva <sup>1</sup>  
Flávio de Carvalho <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Diante do avanço das ideologias de extrema direita no Brasil e no mundo e o ressurgimento de grupos reacionários e conservadores, todas as pautas que dizem respeito às questões de gênero, sexualidade e corpo estão sofrendo ainda mais ataques e perseguições, o que reverbera, por um lado, em medo e silenciamento sobre tais pautas na sociedade e, por outro lado, em coragem e resistências dos sujeitos violentados e dos que não pactuam com tais violências. Neste sentido, como docentes de Filosofia na Educação Básica e no Ensino Superior construímos uma pesquisa, que representa mais uma ação de resistência e que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO). Nossa discussão reconhece que o contexto acima descrito reflete-se no âmbito educacional através do apagamento das discussões de gênero na legislação da educação no Brasil, principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso, uma das nossas frentes de trabalho na pesquisa consiste em investigar o espaço destinado as questões de gênero nos documentos oficiais que regem e norteiam a educação. Para isso, faz-se necessário realizar uma pesquisa analítica e crítica nos documentos da BNCC, do Plano Nacional de Educação e da legislação do Novo Ensino Médio, olhando com atenção mais acurada o que diz respeito ao ensino de Filosofia na Educação Básica. A segunda frente de trabalho visa construir uma discussão conceitual sobre masculinidades, buscar identificar as suas diversas manifestações na sociedade (masculinidades hegemônicas, novas masculinidades, etc.) e mapear as ausências ou presenças do tratamento das masculinidades na legislação e na prática educacional escolar. Entendemos que o não tratamento das questões de gênero e, mais especificamente, das masculinidades repercutem negativamente na escola, construindo um dos principais entraves na construção de uma sociedade em que a igualdade de gênero e a não violência se constituam como imperativos.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia, Masculinidades, Gênero, Subjetivação, Resistências.

---

<sup>1</sup>Mestre em formação de professores pela UEPB. Mestrando no PROF-FILO/UFCG. São João do Cariri-PB – Brasil. Email: [terciofilosofo@hotmail.com](mailto:terciofilosofo@hotmail.com)/[tercio.silva1@professor.pb.gov.br](mailto:tercio.silva1@professor.pb.gov.br)

<sup>2</sup>Doutor em Filosofia. Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande e do PPG PROF-FILO. Campina Grande – PB – Brasil. Email: [flavio.carvalho@ufcg.edu.br](mailto:flavio.carvalho@ufcg.edu.br)

## INTRODUÇÃO

Uma interessante concepção sobre a Filosofia, é apresentada por Saviani (2013) quando o mesmo a concebe como uma atividade de afrontamento pelo homem dos problemas que a realidade o apresenta. Para chegar a esta definição, o referido autor, através das conceituações de problema e reflexão, afirma que

Esclarecido o significado essencial de problema; explicitados a noção de reflexão e os requisitos fundamentais para que ela seja adjetivada de filosófica, podemos, finalmente, conceituar a filosofia como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 2013, p. 24).

Assim, a Filosofia é compreendida não como um conjunto de conteúdos específicos, mas uma atitude diante dos problemas e da realidade em que o sujeito estiver inserido, constituindo-se como uma reflexão (radical que busca a raiz, rigorosa, que investiga com método e rigor e de conjunto, que pensa o problema dentro do seu contexto) sobre as problemáticas práticas cotidianas, no caso da nossa pesquisa, as necessidades e especificidades dos homens e mulheres do campo.

Nessa perspectiva que o ensino de Filosofia é problematizado na nossa pesquisa de modo a identificarmos de que forma ele pode ser útil para se discutir as questões de gênero articuladas à Educação. Além dessa compreensão, adotamos também a reflexão que Cerletti nos oferece que gira em torno da dificuldade de definição sobre o que é Filosofia e o que seja o filosofar, pois para ele, tal dificuldade advém da não univocidade sobre o que seja Filosofia, principalmente devido à questão de que não há nela um objeto de estudo claro e definido tampouco uma definição unívoca, como acontece com outras disciplinas. Ele afirma que “Sobre a questão acima mencionada temos que como já afirmamos, a pergunta ‘que é filosofia?’ constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única”. (CERLETTI, 2009, p. 14).

O que o referido pensador quer demonstrar com tal assertiva é que o questionamento sobre *o que é filosofia?* Não se refere apenas às questões de ordem didática e pedagógica, relacionadas a um conjunto de técnicas ou modos de ensinar, mas constitui em sua essência um problema filosófico.

A partir dessas compreensões, entendemos que o ensino filosófico constitui-se em uma intervenção filosófica sobre textos, temas e problemáticas tradicionais da Filosofia, bem como sobre problemáticas habituais do dia a dia dos sujeitos, sendo enfocadas desde uma perspectiva filosófica. O ensino de Filosofia parte do princípio do filosofar como motor de tal ensino.

Considerando essa aptidão do filosofar e do ensino de Filosofia para ser aplicado na vida dos sujeitos, justifica-se tratar os problemas de gênero e, mais especificamente, a questão das masculinidades, como problema filosófico e como objeto no ensino de Filosofia.

Diante do exposto, iniciamos a abordagem da relação entre ensino de Filosofia e as

Masculinidades, trazendo para a discussão Raewin Connell, uma das principais teóricas nos estudos de gênero, se consolida como uma das principais expoentes no estudo das Masculinidades, em especial, ao formular o conceito de Masculinidade hegemônica. No texto Políticas da Masculinidade, ela a define, como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. (CONNEL,1995 p.188).

Ao defini-la dessa forma, a autora pretende enfatizar aquilo que as pessoas realmente fazem no âmago das relações sociais de poder, apontando assim a existência de uma racionalidade e de um contexto histórico para as ações realizadas pelos homens. Torna-se importante compreender “racionalidade” não no sentido de racional como ação individual do sujeito pensante, mas no sentido de uma ação sociopolítica proposital que tem como objetivo principal, a manutenção da hierarquia pautada na categoria de ser homem heterossexual.

Já no que tange a ideia de “posição” pretende-se destacar que a masculinidade se refere ao significado social dos corpos, pois como ela mesma afirma “no gênero as práticas sociais se dirigem aos corpos”. Por isso, é necessário conceber as masculinidades dentro das estruturas das relações de gênero.

As masculinidades devem ser entendidas em dois importantes aspectos: em sua diversidade e multiplicidade, pois várias expressões das masculinidades são construídas no mesmo contexto social, bem como em seu caráter complexo e contraditório em sua estrutura. Ademais as masculinidades são um produto histórico, o que implica dizer que são construídas e reconstruídas. Contrário a isso, historicamente, a narrativa convencional, tratou de adotar uma norma de conduta que deve ser seguida por todos os homens e que se distinga radicalmente do que é considerado como seu oposto. Sobre esse padrão, Connell afirma

Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos. Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres. (CONNEL, 1995, p.190)

Logo, tal concepção de masculinidade, concebida como hegemônica, tratou de moldar o comportamento dos homens em contraste e aversão ao das mulheres, condenando todo e qualquer comportamento ou modo de conduta que se aproxime do feminino. Sendo esse, um dos germes embrionários da supremacia e da violência de gênero.

Porém, a grande fragilidade dessa narrativa em que a masculinidade hegemônica foi concebida, gira em torno de três aspectos: sustentar que só existe apenas um modelo de masculinidade, visto que na vivência prática das sociedades pode se observar que elas são várias; conceber o gênero como um molde social, que se estabelece na infância,

desconsiderando assim o ser humano em seu aspecto dinâmico nas diferentes etapas da sua vida; por fim, não conceber as masculinidades como um projeto individual, mas sim como imposição de um coletivo.

As nossas pesquisas têm nos levado a perceber que o silenciamento das discussões de Gênero, em específico, as discussões sobre as Masculinidades, fazem parte de um projeto existente no ordenamento político e social brasileiro de modo conservador que busca silenciar determinados grupos, buscando manter privilégios a alguns setores sociais. Tal pauta ideológica vê na Educação, através da escola, uma importante ferramenta de manutenção do *status quo*, de uma sociedade marcada por preconceitos e discriminações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como discussão, podemos constatar que, mesmo diante do silenciamento nas políticas públicas educacionais, o comprometimento docente com uma Educação para a Diversidade, aliadas aos tópicos mencionados na BNCC e no Novo Ensino Médio podem figurar como importantes ferramentas para que o educador possa inserir em sua prática pedagógica, ações que garantam e promovam a equidade de gênero.

A **Lei nº 9394/1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação** reproduz e amplia, em seu Art 3º, os princípios que devem basear a Educação no Brasil e que também podem contribuir para a promoção da igualdade de gênero. Dentre estes, podemos citar, principalmente o tópico IV que versa sobre o respeito à liberdade e apreço à tolerância no sentido de respeitar as diversas formas e modos de ser/estar homem.

Já O **Plano Nacional de Educação (PNE)** define entre suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, o que abre espaço para o desenvolvimento de ações de combate as situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação.

Nesse contexto de tensões, um grande retrocesso foi identificado na promulgação da BNCC, no ano de 2017. Atinentes ao cenário político da época, marcado pela presença de um discurso conservador, notadamente de inspiração religiosa, seja no campo legislativo, seja introjetado no seio da população brasileira, houve a demanda para a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual”, sobrando apenas espaço para se trabalhar a diversidade de gênero, através discussões sobre direitos humanos e discriminações, podendo ser trabalhadas através do desenvolvimento das competências (7, 8 e 9) e suas respectivas habilidades.

Já o Novo Ensino Médio (NEM), aprovado pela Lei nº 14.945, de 31 de Julho de 2024,

e que veio mudar alguns pontos da recente reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), embora não faça menção às questões da diversidade, pode ser considerado um tímido ao avanço ao recompor a carga horária das disciplinas da BNCC, em especial, da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podem abrir espaço, a partir dos itinerários formativos, para que a discussão sobre as questões da diversidade humana possam receber a devida atenção no currículo escolar da Educação Básica

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entendemos que a Educação e, mais especificamente, o ensino de Filosofia, podem contribuir com o com projeto social, político e ético com vistas a consolidação de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação e a escola pode se apresentar como fator de resistência na construção de uma sociedade em que a igualdade de gênero e a não violência se constituam como imperativos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, República Federativa do. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC- APRESENTAÇÃO.** Disponível em: Acesso em: 04 de Abril de 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

CERLETTI Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre. nº 2, p. 185-206, Jul/dez. 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19.ed – Campinas, SP: Autores associados, 2013.