



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

YASMIM REJANE MARTINS DE OLIVEIRA

A FILOSOFIA SEXISTA: A (não) presença das filósofas no currículo do ensino médio

BELÉM – PA
2022

YASMIM REJANE MARTINS DE OLIVEIRA

A FILOSOFIA SEXISTA: A (não) presença das filósofas no currículo do ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção de título no Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior

BELÉM – PA
2022

YASMIM REJANE MARTINS DE OLIVEIRA

A FILOSOFIA SEXISTA: A (não) presença das filósofas no currículo do ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção de título no Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior

Data de avaliação: 27/06/2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior
Orientador – PPEB/NEB/UFPA

Prof. Dr. Emerson Sena da Silveira
Examinador Externo PPGCR/UFJF

Prof. Dr. Márcio Raiol
Examinador Interno – PPEB/NEB/UFPA

BELÉM – PA
2022

RESUMO

A natureza deste estudo consiste na problematização da “ausência” de filósofos no currículo da disciplina de filosofia na educação básica. O percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta investigação é baseado na abordagem qualitativa que tem como foco contribuir sobre os novos desdobramentos em analisar o porquê da ausência e esquecimento das filósofos no currículo de filosofia no ensino médio. No entendimento de Silva (2003), o currículo é resultado de uma seleção de conhecimento. Desta forma, é necessário compreender como esta seleção é feita e a quem está destinada. Portanto, considera-se importante compreender, a partir dos livros didáticos, como o currículo da disciplina de filosofia é concebido e estruturado na educação básica. Registra-se que este currículo não é neutro, logo é necessário averiguar e interpretar o contexto em que foi e é formulado. Para o melhor tratamento do problema de pesquisa, optamos pela pesquisa documental e revisão de literatura integrativa.

Palavras chaves: Currículo; Filósofos; Educação básica; Livros didáticos

ABSTRACT

The nature of this study consists in the problematization of the “absence” of philosophers in the curriculum of the discipline of philosophy in basic education. The methodological approach adopted for the development of this investigation is based on a qualitative approach that focuses on contributing to the new developments in analyzing the reason for the absence and forgetfulness of philosophers in the philosophy curriculum in high school. In the understanding of Silva (2003), the curriculum is the result of a selection of knowledge. Thus, it is necessary to understand how this selection is made and to whom it is intended. Thus, it is necessary to understand how this selection is made and to whom it is intended. Therefore, it is considered important to understand, based on textbooks, how the philosophy discipline curriculum is conceived and structured in basic education. It should be noted that this curriculum is not neutral, so it is necessary to investigate and interpret the context in which it was and is formulated. For the best treatment of the research problem, we opted for documental research and integrative literature review.

Keywords: Curriculum; Philosophers; Basic education; Didatic books.

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória até a finalização desta pesquisa foi extremamente árdua. Por si só, o desafio da escrita é imensurável. Isso se agrava diante de um contexto pandêmico que estamos vivenciando desde 2020. Mas, quando existem pessoas queridas para darmos continuidade na caminhada, o processo torna-se mais agradável. Por isso, quero agradecer a paciência, a confiança, a troca de conhecimento, experiências e ensinamentos do meu orientador prof. Dr. Manoel Ribeiros de Moraes Junior, sempre disposto a me guiar para fora da caverna acadêmica. O seu apoio e orientação foram fundamentais para o bom desenvolvimento desta pesquisa bem como para meu crescimento pessoal e profissional. Não posso deixar de agradecer por toda compreensão, solidariedade e empatia que demonstrou durante um dos momentos mais difíceis da minha vida. Sem dúvidas, a pessoa que mais me incentivou a dar continuidade a este sonho.

Agradeço a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica por ser sempre solícita em resolver quaisquer problemas que surgissem além das palavras de força e entusiasmo que me impulsionaram a seguir adiante. Registro agradecimento especial a todos os professores e professoras que ministraram as disciplinas do curso e aos amigos e amigas da turma de 2019 com quem aprendi tanto ao longo dessa vivência enriquecedora. Muitos laços foram estabelecidos, uma forte amizade para os caminhos da sabedoria. Agradeço aos professores da banca por aceitarem avaliar meu trabalho. Tenho muito apreço por suas trajetórias acadêmicas, por suas formas de compreender o processo educacional. É uma honra ter meu trabalho avaliado por professores que me inspiram a dar continuidade ao meu desenvolvimento acadêmico.

Agradeço ao meu amigo, Henrique Junior, por quem tenho tanto afeto e admiração, por todas as trocas de conhecimentos que compartilhamos ao longo desses anos. Agradeço ao meu noivo, Leonardo Portilho, pelos cafés para me manter acordada, pelo incentivo diário, por ter segurado na minha mão quando quis desistir e por me lembrar do verdadeiro propósito desta pesquisa. Agradeço a minha família, minha irmã Ynnara e meu pai Zacarias por terem sido fortes, quando eu não pude, e por acreditarem no meu potencial.

Em especial, agradeço à minha querida mãe Rejane, minha maior inspiração para que eu me tornasse professora. Ela me proporcionou, durante essa caminhada, um ambiente tranquilo e aconchegante para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos a fim de que o nosso sonho fosse realizado. Nos momentos mais difíceis, para suportar a sua perda tão

repentina, pensar que esta pesquisa era um sonho conjunto, pensar em minha mãe, foi o que me deu forças para continuar minha trajetória enquanto professora e acadêmica.

Este ciclo de muito aprendizado só chegou ao fim, pois tive o apoio de pessoas muito especiais que se fizeram presentes e deram o suporte necessário para terminar este trabalho com saúde e esperança em dias melhores.

Dedico este trabalho a minha amada mãe, Rejane Martins, minha maior incentivadora que me ensinou a amar a educação, meu exemplo de mulher forte. Ela não está mais presente neste plano terreno para presenciar a conquista do nosso sonho, mas continua comigo em espírito.

“Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome”.
(CLARICE LISPECTOR)

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – (ARANHA; MARTINS, 2009, p.243).....	55
Figura 2 – (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 375).....	56
Figura 3 – Análise comparativa no livro Iniciação à Filosofia.....	56
Figura 4 – Análise comparativa no livro Filosofando: Introdução à Filosofia.....	57
Figura 5 – Análise comparativa no livro Fundamentos da Filosofia.....	58
Figura 6 – Análise comparativa no livro Filosofia: por uma inteligência da complexidade....	58
Figura 7 – Análise comparativa no livro Iniciação à Filosofia.....	59
Figura 8 – Análise comparativa no livro Filosofando: Introdução à Filosofia.....	59
Figura 9 – Análise comparativa: resultado geral.....	60
Figura 10 – As filósofas do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da USP-----	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Livros de Filosofia PNLD – 2012.....	51
Tabela 2 – Livros de Filosofia PNLD – 2015.....	51
Tabela 3 – Livros de Filosofia PNLD – 2018.....	52
Tabela 4 – Livros didáticos do PNLD 2012 selecionados para pesquisa.....	52 - 53
Tabela 5 – Livros didáticos do PNLD 2015 selecionados para pesquisa.....	53
Tabela 6 – Livros didáticos do PNLD 2018 selecionados para pesquisa.....	54 - 55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ONTOLOGIA FEMINISTA: PARA ALÉM DO ANDROCENTRISMO INTELLECTUAL	18
1.1. A mulher como “o outro” de Simone de Beauvoir	18
1.1.1. Fatores biológicos, psicanalíticos e materialismo histórico	18
1.1.2. Fator Histórico	23
1.1.3. Considerações gerais do perfil de Beauvoir e suas implicações para a educação	26
1.2. Mulher: termo em processo de Judith Butler	27
1.2.1. “Mulheres” como sujeito do feminismo	27
1.2.2. Política de coalizão	31
1.2.3. Metafísica da substância: uma análise sobre identidade e sexo	33
2 CURRÍCULO: A TRANSPARÊNCIA DAS ESTRUTURAS ANDROCÊNTRICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	39
2.1. Currículo: estruturas e articulações	39
2.1.2. O poder do discurso	43
2.2. Um resgate da memória: a disciplina de filosofia no Brasil	45
2.3. Filósofas: a invisibilidade nos livros didáticos	48
2.3.1. Análise dos livros didáticos de filosofia	50
2.3.2. Análise comparativa em percentual	56
3 FILÓSOFAS: MEMÓRIA E PROTAGONISMO DAS MULHERES NA FILOSOFIA	62
3.1. A contribuição dos filósofos à invisibilidade das filósofas na história	63
3.2. Resgatando a memória das filósofas	65
3.2.1. Filósofas clássicas	65
3.2.2. Filósofas medievais	67
3.2.3. Filósofas modernas	69
3.2.4. Filósofas contemporâneas	71
3.3. Filósofas brasileiras	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIA	80

INTRODUÇÃO

A disciplina de filosofia é imprescindível para a formação do aluno, como sujeito ético-moral, para exercer seu papel social. Analisar a forma que este conhecimento é abordado na educação básica, necessariamente, no ensino médio, é de caráter emergencial. Não há como pesquisar sobre ensino de filosofia sem compreender a construção da sua história na humanidade enquanto saber teórico-prático bem como não debater teorias curriculares. A compreensão acerca do currículo de filosofia pode ser averiguada a partir de diversas anuências. A presente dissertação busca tensionar a “ausência” das filósofas e temáticas feministas no currículo de filosofia no ensino médio, utilizando como mecanismo de análise os livros didáticos de filosofia¹.

O meu envolvimento com este objeto de estudo começa bem antes do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPEB. Minha trajetória é marcada pelo questionamento do papel das mulheres na construção da filosofia. Essa inquietação surge na educação básica e no ensino médio, quando senti a necessidade e a urgência de aprimorar meus conhecimentos e leituras filosóficas. Durante meu ensino médio, tive contato somente com uma filósofa, Hannah Arendt, o que me fazia questionar se a filosofia era composta, predominantemente, por homens. Tal questionamento resultou no meu ingresso no curso de Licenciatura Plena em Filosofia, na Universidade do Estado do Pará – UEPA. Os quatro anos de graduação me causaram diversas indagações. Algo que chamou muito minha atenção foi que, durante este período, tive contato somente com uma filósofa, Hannah Arendt, tal como na educação básica.

Diante desse desconforto, elaborei meu trabalho de conclusão de curso, tendo como objetivo a reflexão da condição feminina no pensamento da filósofa Simone de Beauvoir e das teorias da filósofa Judith Butler. A pesquisa analisou o contraste existente na forma que a identidade feminina é desenvolvida nas obras dessas duas autoras². Analisar, historicamente, o que é ser mulher e o seu papel na sociedade desperta a necessidade de reflexão acerca da mulher enquanto ser pensante e ativo na filosofia, mas que por ser considerada “inferior” foi

¹ O livro didático é o principal recurso utilizado para selecionar e organizar conhecimento, desta forma, sua concepção e produção são alinhados aos conteúdos que são considerados essenciais pelas propostas oficiais de ensino que estão presentes no contexto das políticas educacionais, e/ou documentos curriculares oficiais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (MARTINS; GARCIA, 2017).

² É importante ressaltar que as duas autoras não faziam parte da organização curricular do curso. Portanto, mais um desconforto diante da problematização que me motivou a pensar e refletir o objeto desta dissertação de mestrado.

diminuída perante o ato de filosofar. A partir deste estudo, surgiu o interesse que fomenta a minha entrada no Mestrado em Educação.

O ato de pesquisar sobre um determinado tema implica ter responsabilidade epistêmica diante das análises e abordagens em torno do objeto de estudo. Nas palavras de Freire (2001, p. 113) “[...] escrever sobre um tema, como o entendemos, não é um mero ato narrativo”. Desta forma, nesta pesquisa, busco traçar, a partir das minhas vivências enquanto aluna e professora de filosofia, um olhar crítico para aquilo que está posto como verdade absoluta e conhecimento tradicional. Para que “[...] transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente”. (FREIRE, 2001, p. 114).

As concepções de vida e de mundo têm sofrido contínuas mudanças, gerando conflitos. A educação³ se vê diante desses desafios cruciais para o estabelecimento de seus objetivos e suas práticas. Educar para cidadania requer reflexões acerca da condição humana (GADOTTI, 1979). A partir das relações de interação social que estabelecem entre si, a humanidade cria padrões, comportamentos, instituições e saberes cujo aperfeiçoamento pode ser feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura.⁴ Para Arendt (2014), só há possibilidade de dar um significado ao mundo, na medida em que os homens tomarem consciência de que o mundo é resultante de construções humanas que trazem em seu âmago particularidades que juntas constroem o corpo coletivo.

Uma tomada de posição implica necessariamente eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude e essas capacidades podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem. Portanto, a análise crítica das diferentes situações possibilita a contextualização histórica e cultural, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de reflexão, assim as escolhas pessoais serão conscientes e respeitam os valores que expressam a vida do sujeito. As diferentes visões e até conflitos entre as normas respondem de maneira diversa às diferentes visões e perspectivas do mundo.

Dar um lugar para a Filosofia dentro do processo educacional⁵ significa levar a sério a necessidade que todos os jovens têm de pensar e de questionar, de voltar-se sobre seu

³Compreendo a educação como um encontro de sujeitos interlocutores que significam e são significados.

⁴ Segundo Freire (1980, p.38), na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com o seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura [...] Não só por suas relações e por suas respostas, o homem é criador de cultura, ele é, também, ‘fazedor’ da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.

⁵Significa pensar a filosofia como atividade teórico-prática e histórico-política.

pensamento e refinar suas respostas para que tenham uma chance real de explorar assuntos de importância, como por exemplo, a equidade de gênero. (GADOTTI,1979).

A filosofia⁶ é interdisciplinar, seu pensamento crítico se funde com as demais disciplinas através do questionamento, espírito de autocorreção, logicidade e racionalidade (RAUBER, 2007). Portanto, é de extrema relevância desenvolver uma pesquisa sobre o currículo de filosofia, dentro do programa de educação básica, para que seja possível analisar como de fato a filosofia está sendo posta a estes jovens como também analisar as relações de gênero e temáticas feministas presentes no currículo da disciplina de filosofia.

A problematização enfocada ganha melhor contorno nas palavras de Andreia Barreto “por todo o mundo, as desigualdades de gênero estão presentes na história da educação, de que as mulheres são recorrentemente excluídas ou têm sua participação pouco valorizada.” (BARRETO, 2012, p. 7) Sendo assim, após diversas indagações e percepções no ambiente acadêmico e não menos na vida pessoal, surge o interesse em pesquisar e compreender o porquê de as mulheres serem inferiorizadas e esquecidas, principalmente, no que refere-se ao currículo, às temáticas feministas e à prática de ensino de filosofia na educação básica.

Ferreira (2001) aponta que a voz dominante na filosofia é masculina e que a visão negativa que os filósofos têm da mulher os caracteriza como os principais responsáveis pelo papel que as filósofas têm na filosofia ocidental. Esta questão pode tornar-se ainda mais problemática, como afirma Berquó (2016), se o interesse de estudo for dirigido às filósofas da antiguidade, quase todos os documentos em relação à existência dessas pensadoras foram escritos por homens. “Por isso, as mulheres aparecem na documentação de forma quase ocidental” (BERQUÓ, 2016, p.29).

É notório destacar que, atualmente, as pensadoras e pesquisadoras que se ocupam em discutir o tema de gênero, em suas diversas linhas de pesquisa, têm produzido uma verdadeira reviravolta crítica (PACHECO, 2015). A partir de inquietações em relação à identidade legitimada por conceitos fixadores de sexo, gênero e sexualidade que estão imbricados na humanidade, é possível questionar o porquê a mulher “jamais” será compreendida como sujeito em uma sociedade androcêntrica.

A partir destes movimentos questionadores, é que o objeto de estudo desta dissertação nasce. A pesquisa corrente foca na problematização da “ausência” de filósofas no currículo da

⁶ Enxergo a filosofia como o processo que Platão (2014) descreve na alegoria da caverna. O filosofar é um ato de desconforto, em razão de questionar todas as verdades que são dadas como absolutas, saímos de uma zona neutra para obter respostas que nem sempre são bem aceitas. Justamente, porque vão contra as teorias estabelecidas como tradicionais.

disciplina de filosofia na educação básica, especificamente, o currículo alinhado ao livro didático de filosofia. O percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta investigação é baseado na abordagem qualitativa que tem como foco corroborar sobre os novos desdobramentos ao analisar o porquê da ausência e esquecimento das filósofas no currículo de filosofia no ensino médio.

Para Fonseca (2002), a pesquisa qualitativa não tem como objetivo a preocupação com a quantidade de resultados, mas sim compreender o comportamento de um determinado grupo ou situação, analisando suas particularidades. Neste caso, compreender como o currículo torna-se um marco regulatório de agente ativo de sujeição das mulheres na filosofia como também de submissão social.

No entendimento de Silva (2003), o currículo é resultado de uma seleção de conhecimento. Desta forma, é necessário compreender como esta seleção é feita e a quem está destinada. Portanto, compreender a partir dos livros didáticos como o currículo da disciplina de filosofia é concebido e estruturado na educação básica. Considerando que este currículo não é neutro, é necessário averiguar e interpretar o contexto em que foi e é formulado. Para melhor tratamento do problema de pesquisa, optamos pela pesquisa documental e revisão de literatura integrativa como aporte metodológico.

A pesquisa documental permite um novo olhar sobre fenômenos já postos, assim como compreender como estes fenômenos relacionam-se com o mundo (SILVA, 2019). A escolha por esta metodologia justifica-se na proposta de produzir uma nova perspectiva bem como colaborar com as investigações já existentes em relação ao objeto de estudo. A pesquisa documental foi articulada a partir das seguintes categorias de documentos: Guia do Plano Nacional de Livro Didático – PNLD⁷ e alguns livros didáticos. Como critério de seleção dos livros didáticos de filosofia, averigui a autenticidade, credibilidade, representatividade e significação em relação ao objeto de estudo. Desta forma, o primeiro movimento da pesquisa consiste na coleta desses documentos, buscando categorizá-los para que, posteriormente, seja realizada uma análise crítica.

O segundo movimento da pesquisa é a revisão de literatura acerca das mulheres na história da filosofia. A revisão de literatura para Soares *et al* (2018 p. 312) “[...] contempla conceitos e definições, legislação e normas, bem como todas as referências bibliográficas sobre a teoria, os resultados de pesquisas empíricas anteriores e até mesmo a discussão sobre as técnicas de análise utilizadas previamente.” Para contemplar meu objeto de pesquisa, optei

⁷ Esta pesquisa utilizou o PNLD dos anos de 2012, 2015 e 2018. Com intuito de fazer uma análise comparativa. Esta análise é explanada na seção dois.

pela revisão de literatura integrativa. Considerando que a combinação de pesquisas com diferentes métodos combinados na revisão integrativa amplia as possibilidades de análise da literatura (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

A primeira seção deste trabalho tem como título “Ontologia feminista: para além do androcentrismo intelectual”. Para compreender acerca da invisibilidade das filósofas na história da filosofia como também nos livros didáticos, é necessário explanar sobre o papel que a mulher assume na sociedade ocidental. A mulher como “o outro” de Simone Beauvoir”, primeira parte, onde discorremos acerca do estudo da situação de subvenção, as implicações e consequências sociais de “ser” do gênero feminino. “Mulher: termo em processo de Judith Butler”, segunda parte, explanamos o modo pelo qual a categoria mulheres é concebida e representada em termos políticos.

Na segunda seção desta pesquisa intitulada “Currículo: a transparência das estruturas androcêntricas no ensino da filosofia no Brasil”, tencionamos o conceito de currículo a partir da relação teoria e prática, articulando com a questão de gênero, assim como, apresentamos as análises realizadas a partir dos livros didáticos de filosofia do PNL (2012, 2015, 2018). Os dados coletados denunciam a invisibilidade das filósofas nos livros didáticos selecionados para pesquisa. Essa “ausência” é resquício de um silenciamento que acontece em toda a construção da história da filosofia tal como na sociedade e se reflete nas instituições educacionais.

Como pensar em uma formação baseada em equidade de gênero quando o currículo formulado institui a desigualdade? Partindo desta problemática, podemos compreender que não se trata apenas da necessidade de se inserir o pensamento de filósofas e temáticas feministas que se contrapõem aos paradigmas vigentes no currículo e no ambiente escolar, mas de modificar essa estrutura sexista. “Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las”. (SILVA, 2007, p. 93).

Compartilho do pensamento de Paulo Freire (2019) que entende a educação como prática libertadora. Como libertar mulheres que não se sentem representadas pelos conteúdos que lhes são ensinados? Como incentivar meninas/mulheres cujas capacidades cognitivas e conquistas são tão relevantes quanto as de meninos/homens se, diariamente, no currículo principalmente, não há representações suficientes? A seleção de conteúdo do currículo é proposital e não podemos esquecer que as práticas vivenciadas, dentro do espaço escolar, se refletem diretamente na sociedade. Diante disso, observamos a construção do discurso de

inferioridade feminina, já que não ter representações influencia diretamente moldar as crianças/adolescentes como sujeitos que perpetuam o sexismo que sustenta a sociedade patriarcal e o capitalismo. A terceira seção cujo título é “Memória e protagonismo das mulheres na filosofia” apresenta os resultados que compõem a revisão de literatura integrativa e tem como objetivo mostrar as vozes das mulheres no decorrer da construção da história da filosofia para que seja possível ressignificar o currículo e os discursos que o rodeiam.

É significativo ressaltar que a pesquisa não busca somente analisar o que está sendo discutido sobre a temática: educação, currículo, gênero e currículo de filosofia, mas debater, a partir dessas novas investigações, acerca desse universo filosófico curricular feminista, visto que procuro investigar os elementos importantes para minha fundamentação teórica e isso, posteriormente, me abrirá novas visões sobre a dinâmica curricular, pois terei os conceitos bem definidos e devidamente aprofundados. Desta forma, contribuo para minha formação enquanto sujeito mulher bem como com minha formação profissional como professora de filosofia e pesquisadora da educação.

1 ONTOLOGIA FEMINISTA: PARA ALÉM DO ANDROCENTRISMO INTELECTUAL

É inquestionável que a condição da mulher é drasticamente divergente da condição masculina. Essa diferença é imposta por condições históricas, sociais, culturais e até psicológicas que sujeitam a mulher a certa posição social. Para Beauvoir (2019), a mulher assumiu no decorrer da história o lugar do Outro⁸ onde sua identidade é definida pelo homem (considerado o sujeito, o absoluto), mas, apesar dessas determinações, a biologia não é o destino, ou seja, não há fatores biológicos, psíquicos ou econômicos que definem a forma que a mulher assume no seio da sociedade. Butler (2016) desconstrói o conceito de gênero, problematizando a premissa de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. A partir dessa dualidade sexo/gênero, é que a autora irá questionar o conceito de mulheres como sujeito do feminismo. Para Butler (2016), o gênero não é algo que somos, mas sim algo que fazemos através de uma sequência de atos. Essa constatação é baseada na ideia beauvoiriana de que “não se nasce mulher, torna-se” (BEAUVOIR, 2019, p.11).

Para o desenvolvimento das observações e discussões acerca da problematização da presença e do protagonismo das filósofas no currículo da disciplina de filosofia no ensino médio, tendo como fonte de análise o livro didático de filosofia como componente curricular, é imprescindível o exercício da reflexão acerca da construção da condição feminina no decorrer da história. Portanto, esta seção consiste na análise do contraste existente na forma que a identidade feminina é desenvolvida no pensamento de Simone de Beauvoir e Judith Butler bem como será considerada a discussão do currículo como mecanismo de relações de poder. Somente após discussão sobre o currículo como caráter regulatório de agente ativo de sujeição das mulheres na filosofia, será possível compreender e analisar a motivação política e social da “ausência” de filósofas bem como teorias em torno de uma filosofia feminista, do currículo de filosofia no ensino médio, problematizando a questão de como essa “ausência” afeta a formação educacional e social do sujeito.

1.1 A mulher como “o outro” de Simone de Beauvoir

1.1.1. Fatores biológicos, psicanalíticos e materialismo histórico

⁸De acordo com Beauvoir (2019), pensar a mulher como o “Outro” é pensar em um indivíduo que se conhece e se escolhe a partir de um outro indivíduo que está à mercê dos desejos e caprichos de um ser que se acha naturalmente superior, que irá condicioná-la e limitá-la da forma que mais for conveniente. É perder sua essência, a sua existência em si, para viver a existência do outro, correspondendo às suas necessidades.

“Na boca do homem o epíteto “fêmea” soa como insulto” (BEAUVOIR, 2019, p. 31). No decorrer da história, a tentativa de limitar a mulher por conta de questões biológicas é falha. Beauvoir (2019) apresenta dados biológicos que mostram a igualdade entre os sexos, principalmente, no que se refere ao ato de reprodução. É interessante explicar que essa igualdade, na verdade, significa que um sexo não anula o outro, ou seja, não há sexo forte ou frágil, o que existe é uma cooperação entre ambos. “Na grande maioria das espécies, os organismos masculinos e femininos cooperam em vista da reprodução” (BEAUVOIR, 2019, p. 38).

No processo de fecundação, a fêmea e o macho possuem suas singularidades. Todavia, não há privilégios, não há princípio ativo ou passivo. Para Beauvoir (2019), na reprodução, há dois preconceitos recorrentes, mas, considerando os fatores biológicos, pode-se dizer que não possuem validade.

O primeiro é a da passividade da fêmea; a fêmea viva não se acha encerrada em nenhum dos dois gametas: desprende-se do encontro deles. O núcleo do óvulo é um princípio ativo vital exatamente simétrico ao do espermatozoide. O segundo contradiz o primeiro, o que não impede que muitas vezes coexistam: o de que a permanência da espécie é assegurada pela fêmea, tendo o princípio masculino uma existência explosiva e fugaz. Na realidade, o embrião perpetua o germe do pai tanto quanto o da mãe e os retransmite juntos aos descendentes, ora sob a forma masculina, ora sob a feminina (BEAUVOIR, 2019, p. 39).

Ou seja, o papel dos dois é igual e fundamental na fecundação. Com isso é errôneo tentar definir homem e mulher a partir do seu gameta⁹, já que no ato da fecundação o processo nos dois sexos se desenvolve de forma idêntica. “Igualmente distribuídos na espécie, evoluídos de maneira análoga a partir de raízes idênticas, os organismos masculinos e femininos, uma vez terminada sua formação, parecem profundamente simétricos” (BEAUVOIR, 2019, p. 43). O homem e a mulher, através de suas singularidades, se complementam e se fazem necessários para o êxito do processo de fecundação.

Para Beauvoir (2019), definir a fêmea como condutora de óvulos e o macho como condutor de espermatozoides é insuficiente por ser uma relação variável. O que acontece de fato é que as diferenças nos gametas masculinos e femininos não condicionam individualidade, mas funcionam como um todo. Com elementos divergentes, entretanto, diretamente ligados.¹⁰

O processo de reprodução e fecundação se desenvolve em algumas espécies. No meio aquático, por exemplo, “a mãe expulsa os óvulos; o pai expede o sêmen; idêntico é o papel de

⁹ Espermatozoide e óvulo, respectivamente.

¹⁰ “Nas formas mais elaboradas da vida, a reprodução torna-se produção de organismos diferenciados: assume dupla face. Mantendo a espécie, cria também novos indivíduos;” (BEAUVOIR, 2019, p. 43).

ambos” (BEAUVOIR, 2019, p.47). Em muitas espécies o macho desenvolve certa proteção da prole, participando desde a construção do ninho quanto da alimentação. “Entre os mamíferos é que a vida assume as formas mais complexas e individualiza-se mais concretamente” (BEAUVOIR, 2019, p.48).

Entre os mamíferos, a fêmea é condicionada a um ciclo sexual regular, ou seja, nessa espécie todo o corpo da fêmea está propício à maternidade, a servir como gestora. É interessante observar este discurso¹¹, pois dá ênfase à ideia de que a mulher deve ser mãe, por seu corpo ser biologicamente preparado para tal ato. Posteriormente, Simone vai expor esta teoria de que a maternidade pode trazer benefícios psicológicos para a mulher, entretanto, no quesito físico, ocasiona um grande desgaste.

“Mas é, principalmente, entre os pássaros e mamíferos que o macho se impõe à fêmea” (BEAUVOIR, 2019, p.49). Para Beauvoir (2019), a posse do macho sobre a fêmea, o macho possui, a fêmea é a possuída, caracteriza-se, em muitos casos, como uma interioridade violentada. Mas o que constitui a diferença entre macho e fêmea? O macho confirma-se em si mesmo, enquanto a fêmea abdica de sua individualidade em prol da espécie.

Na natureza, o macho sempre está na condição de senhor, aquele que protege e alimenta. Raramente se interessando pelos filhos, e a fêmea como serva, alienada que abandona sua individualidade por conta da perpetuação da espécie.

Beauvoir afirma que “a mulher, que é a mais individualizada das fêmeas, aparece também como a mais frágil, a que vive mais dramaticamente seu destino e a que se distingue mais profundamente do macho” (2019, p.53). Para Simone (2019), não são os fatores biológicos que diferenciam a fêmea do macho, mas sim a forma como se desenvolvem, o que ela chama de “evolução funcional”. O desenvolvimento masculino se dá de forma mais simples, se comparado com o feminino. A mulher passa por processos que condicionam a posse da espécie. Ela só escapa quando ocorre o fenômeno da menopausa.

Para pensar acerca da mulher e compreender suas anuências, se faz necessário estudar esses dados biológicos, pois sempre será necessário nos remetermos a eles. Todavia, esses dados não são o suficiente para compreender e explicar o porquê a mulher é o “outro”, nem perpetuam essa “condição de subordinação”. É importante ressaltar que os fatores biológicos não resultam na afirmação de qual seria o sexo mais necessário quanto ao papel que desempenha na perpetuação da espécie.

¹¹ A partir das teorias de Foucault (1996), compreendo o discurso como verdades inventadas a fim de beneficiar um grupo dominante.

Após a análise biológica, Beauvoir investiga a contribuição da questão do psíquico no estudo da condição da mulher. Fundamenta-se nas teorias da psicanálise de Freud para pensar na condição da mulher. Freud, como muitos filósofos, pensou a mulher a partir do universo masculino. Freud acreditava que a personalidade era desenvolvida por meio de uma série de estágios de infância em que as energias da busca do prazer do ID tornam-se focadas em determinadas áreas erógenas. Esta “energia psicosexual”, ou “libido”, foi descrita como a força motriz por trás do comportamento.

A libido desenvolve-se de forma idêntica nos dois sexos. Todas as crianças passam por uma fase oral “que as fixa no seio materno” considerando que a interação primária de uma criança com o mundo é através da boca. A boca é vital para comer e a criança obtém prazer da estimulação oral por meio de atividades gratificantes como degustar e chupar. Em seguida, há uma fase anal na qual Freud acreditava que o foco principal da libido estava no controle da bexiga e evacuações e, por fim, a fase genital que é o início da puberdade que faz com que a libido se torne ativa novamente. (BEAUVOIR, 2019).

Baseando-se na psicanálise freudiana, Beauvoir (2019) afirma que a libido diferencia-se na fase genital já que quando o homem atinge a fase genital seu amadurecimento está concluído “a uma atitude heteroerótica que relaciona o prazer a um objeto, normalmente a mulher.” (BEAUVOIR, 2019, p. 69). Na mulher, o processo é mais complexo. Ela possui duas fases genitais, correndo o risco de não concluir sua evolução sexual, permanecendo no estágio infantil. As primeiras experiências desempenham um grande papel no desenvolvimento da personalidade feminina e continuam a influenciar o comportamento mais tarde na vida.

A teoria é focada quase exclusivamente no desenvolvimento do sexo masculino com pouca menção ao desenvolvimento psicosexual feminino. Freud, simetricamente, descreveu o desenvolvimento da história da menina, associando “a forma feminina do complexo infantil, o nome de complexo de Electra” (BEAUVOIR, 2019, p. 69). A diferença entre a menina e o menino consiste na atração que a menina sente pela mãe, todavia o menino não sente pelo pai. Posteriormente, a menina identifica-se com pai e surge o sentimento de rivalidade pela mãe, constituindo o superego que, em relação ao masculino, é mais frágil.

Beauvoir (2019) trabalha com duas críticas essenciais ao ponto de vista da psicanálise freudiana. O drama sexual feminino é calcado no masculino como se a mulher se sentisse um homem mutilado: isso implica uma comparação e uma valorização. O complexo de castração na mulher é bastante relativo. A outra crítica seria sobre a própria noção do Édipo na mulher

que Freud chama de complexo de Electra. A soberania do pai é um fato de ordem social que Freud não explica satisfatoriamente.

No entendimento de Beauvoir (2019), quando uma teoria força muito suas explicações secundárias para manter seu esquema, talvez seja preciso modificá-la. Há uma série de coisas não/mal explicadas na psicanálise: como a autoridade, o tabu do incesto, as duas realidades distintas (princípio do prazer e de realidade), para as quais Freud apresenta explicações romanceadas. Sendo assim, o modelo inconsistente e andrógino da psicanálise pode ser o mesmo para a definição dos currículos na educação básica.

O que ocasiona o complexo de inferioridade feminina é o conjunto de situações: “os privilégios concedidos aos meninos; o lugar que o pai ocupa na família; a preponderância universal dos machos; a educação” (BEAUVOIR, 2019, p. 79). Tudo constitui a ideia da superioridade masculina. Com isso, a mulher é levada a se colocar como objeto, a se colocar como o Outro.

“Ser mulher seria ser o objeto, o Outro, e o Outro permanece sujeito no seio de sua demissão” (BEAUVOIR, 2019, p. 80). Na psicanálise, a mulher é definida como fêmea, enquanto o homem é definido como ser humano, se a mulher aparece como ser humano está, necessariamente, imitando o macho. Para compreender melhor essa definição de mulher como ser humano que busca por valores, é necessário fazer uma análise do contexto histórico, estrutura social e econômica em que está inserida. (BEAUVOIR, 2019).

Beauvoir apresenta que a mulher não deve ser definida por fatores biológicos. O caráter sexual, unicamente, não define sua consciência, para tal é necessária uma estrutura social e econômica. “Viu-se que, biologicamente, os dois traços que caracterizam a mulher são os seguintes: seu domínio sobre o mundo é menos extenso que o do homem; ela é mais estreitamente submetida à espécie”. (BEAUVOIR, 2019, p. 83).

A mulher¹² foi “perdendo” sua importância na atividade econômica no decorrer do aprimoramento das técnicas e na divisão do trabalho. Na divisão primitiva (idade da pedra), as mulheres eram responsáveis pelo cultivo, os homens caçavam e as mulheres permaneciam no lar, no trabalho agrícola, entretanto as tarefas tinham um caráter de produção, desempenhando um papel importante na economia.

Com a descoberta dos metais, o trabalho torna-se intenso, estendendo-se aos campos de exploração. Neste momento, o homem passa a utilizar os serviços de outros homens para alcançar seus objetivos, caracterizando a escravidão, tornando-se senhor de escravos e da

¹² Beauvoir (2012) analisa a história da mulher a partir da teoria de Engels em “A Origem da Família”.

terra, assim como a dominação total da mulher que passa a ser sua propriedade. Assim, surge a família patriarcal onde a mulher é oprimida e torna-se o sexo subjugado.

A mulher é diminuída, passa a ser “o outro” que deve ser dominado. Todos os meios condicionam a mulher à maternidade, coagindo-as, tirando-lhes a liberdade de escolha. A mulher é para o homem uma parceira sexual um objeto erótico com papel reprodutor. Desta forma, surgiu a necessidade de controlar a capacidade reprodutiva das mulheres porque essa capacidade era o que ameaçava o “direito masculino” sobre as famílias e os descendentes. Afinal, a maternidade é mais fácil de ser comprovada do que a paternidade. Com isso o “pátrio poder” nasce desse golpe ancestral, ao tornar a mulher uma posse, destituindo-a de sua natureza subjetiva, os objetivos da propriedade privada e concentração de riquezas poderiam seguir com menos abalos e favorecendo os homens.

Para Beauvoir (2019), a teoria de Engels é superficial por existirem muitas lacunas em sua explicação, principalmente por ignorar a particularidade histórica. “A exposição de Engels permanece, portanto, superficial e as verdades que descobre parecem-nos contingentes. É que é impossível aprofundá-las sem sair fora do materialismo histórico” (BEAUVOIR, 2019, p. 86). Desta forma, configura-se a insuficiência do socialismo, pois é econômico, político, mas ainda andrógono.

Apesar da contribuição da perspectiva biológica, psicanalítica e do materialismo histórico, percebemos diversas lacunas em relação à opressão da mulher. O que nos impulsiona a não limitar a mulher a esses fatores.

Para descobrir a mulher não recusaremos certas contribuições da biologia, da psicanálise, do materialismo histórico, mas consideraremos que o corpo, a vida sexual, as técnicas só existem concretamente para o homem na medida em que os apreende dentro da perspectiva global de sua existência. (BEUAVOIR, 2019, p. 80).

1.1.2 Fator histórico

“O mundo sempre pertenceu aos machos” (BEAUVOIR, 2019, p.95). A partir de dados etnográficos explanados por Beauvoir (2019), busco compreender quais foram os privilégios que o homem teve para satisfazer a vontade de dominar a mulher, em que momento se caracterizou a hierarquia dos sexos e como isso se estabeleceu no decorrer da história. É importante destacar que quando “duas categorias humanas se acham em presença, cada uma delas quer impor à outra sua soberania” (BEAUVOIR, 2019, p.95). Isso acontece porque uma das duas possui privilégios sobre a outra, facilitando a dominação e perpetuando ações que possam manter a dominada em estado de opressão.

A espécie humana tem como instinto a superação, a constante mudança. Isso a difere de outras espécies de animais. A mulher primitiva (nômade) não dava muita importância a sua cria. Isso acontecia, pois não havia entendimento de permanência, os filhos não proporcionavam orgulho, satisfação. A gestação era vista como encargo, uma função natural, com isso ela é limitada às atividades domésticas, o que ocasiona uma estabilidade, não há mudanças, não há desafios a serem superados. A mulher “suporta passivamente seu destino biológico” (BEAUVOIR, 2019, p.98).

O homem, por outro lado, sempre está em busca pelo novo. É nessa busca que ele se perpetua como indivíduo, garantindo seu espaço e seu poder de dominação.

O guerreiro põe em jogo a própria vida para aumentar o prestígio da horda e do clã a que pertence. Com isso, prova de maneira convincente que a vida não é para o homem o valor supremo, que ela deve servir a fins mais importantes do que ela própria. A maior maldição da mulher é ser excluída das expedições guerreiras. Não é dando a vida, é arriscando-se que o homem se ergue acima do animal; eis por que, na humanidade, a superioridade é outorgada não ao sexo que engendra e sim ao que mata. (BEAUVOIR, 2019, p. 98)

A reprodução pode ocasionar desgastes físicos intensos. No reino animal, a fêmea limita-se a reproduzir. Ela é dispensada de outras atividades que comprometam sua saúde durante esse período reprodutor. “Somente as fêmeas domésticas são, por vezes, exploradas, por um senhor exigente até o esgotamento de suas forças como reprodutora e de suas capacidades individuais” (BEAUVOIR, 2019, P. 100).

Posteriormente, “quando os nômades se fixam ao solo e se tornam agricultores” (BEAUVOIR, 2019, p.101), a maternidade é vista como algo sagrado, surge a ideia de uma permanência no solo e, a partir desse momento, a criança tem um papel fundamental na civilização, pois “a comunidade pensa sua unidade e quer sua existência além do presente: reconhece-se nos filhos, reconhece-os como seus, neles se realiza e se supera.” (BEAUVOIR, 2019, p.102) De acordo com Simone, nessa época primitiva, o pai não tinha importância na procriação, era ignorado, a mãe é quem possui extrema importância. É através da mãe que a vida do clã se propaga.

Apesar das diferenças quanto à valorização da maternidade entre nômades e agricultores, uma semelhança é muito nítida: a valorização da mulher para o desenvolvimento da sociedade não passa de um mito. Não houve uma idade de ouro nos tempos primitivos, a mulher não reinou, sempre esteve inferiorizada, vista como objeto, como um bem que pode ser usado como objeto de troca. “A sociedade sempre foi masculina; o poder político sempre esteve na mão dos homens”. (BEAUVOIR, 2019, p. 17).

A ligação da mulher com a terra, deusas etc. é mitológica e sem valor. Esses fatores mitológicos distanciavam ainda mais a mulher da realidade humana, o homem não a via como seu semelhante. De acordo com Beauvoir (2019), a mulher é vista como o outro e não há como existir igualdade entre sexos, caracterizando o indivíduo como o outro que está à margem.

“As mulheres nunca, portanto, constituíram um grupo separado que se pusesse para si em face do grupo masculino” (BEAUVOIR, 2019, p.17). De acordo com Beauvoir (2019), a mulher sempre esteve sob os cuidados do homem, primeiramente do pai, na ausência paterna, ela está sob a responsabilidade do irmão e, posteriormente, após o casamento sob tutela do marido. É interessante observar que Beauvoir (2019) expõe que a mulher sozinha não consegue estabelecer uma família “convém que a mulher que põe um filho no mundo seja casada” (BEAUVOIR, 2019, p.18), ou seja, percebemos que a mulher em nenhum momento da sua vida possui independência da dominação masculina.

Desde sempre, a mulher é vista como propriedade masculina que pode ser utilizada como objeto de troca.

Primitivamente, o marido compra uma mulher de outro clã (...). Há entre um clã e outro troca de serviços, entregando o primeiro um de seus membros e cedendo ao segundo animais, produtos da terra, trabalho. Mas, como o marido orna a seu cargo a mulher e os filhos dela, ocorre-lhe receber também os irmãos da esposa em uma retribuição. Entre as realidades místicas e econômicas, o equilíbrio é instável. O homem tem, muitas vezes, muito mais apego a seus filhos do que aos sobrinhos; é como pai que ele procura afirmar-se quando essa afirmação se torna possível. (BEAUVOIR, 2019, p.108)

Para Beauvoir (2019), a sociedade primitiva masculina surge a partir do momento que o homem tem consciência de si e impõe sua vontade. Mesmo quando a mulher está em uma posição “privilegiada”, é o homem que a põe naquele lugar, ou seja, ela depende dele para ocupar tal posição, ela não está por merecimento, por direito. “Eles se ajoelham diante do Outro, adoram a Deusa-Mãe. Mas, por mais poderosa que seja, é através de noções criadas pela consciência masculina que ela é apreendida” (BEAUVOIR, 2019, p. 108). É desta forma, que o homem se realiza, se firma como senhor, enquanto a mulher destina-se a ser dominada, possuída, explorada.

“Desde a origem da humanidade, o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos” (BEAUVOIR, 2019, p. 112). O homem primitivo não buscava a dominação da mulher ou da natureza, da Mãe-Terra. Ele buscava se desentrelaçar, sair das amarras. O homem buscou superar-se e tinha todos os quesitos biológicos a seu favor para desempenhar seu papel de dominador. Nunca precisou abrir mão de seus privilégios, estes já eram natos, ou seja, ao nascer o homem já possuía privilégios e

direitos que a mulher sequer poderia alcançar e, se alcançasse, seria através de um homem, pois ela não detém direito, apenas media.

“Condenada a desempenhar o papel do Outro, a mulher estava também condenada a possuir apenas a força precária: escrava ou ídolo, nunca é ela que escolhe seu destino” (BEAUVOIR, 2019, p. 112). Durante toda sua vida, a mulher ocupa na sociedade a posição que é permitida pelos homens, suas escolhas são definidas pela figura masculina e até as deusas da mitologia são fruto da imaginação do homem. A mulher em nenhum momento da história pôde estabelecer seu domínio, sua própria lei, sempre esteve submetida à vontade masculina.

1.1.3 Considerações gerais do perfil de Beauvoir e suas implicações para a educação

Beauvoir é uma filósofa que instiga em suas obras uma constante reflexão acerca da legitimação do sujeito livre. *O Segundo Sexo*, uma de suas obras mais importantes e conhecidas, causou alvoroço por se tratar de uma obra escrita por uma mulher, com grande repercussão. “Simone de Beauvoir é acima de tudo intelectual, uma filósofa e não hesita em referir-se, desde a introdução, à “querela” do feminismo” (CHAPERO, 1999, p.37).

De acordo com Femenías (2012), a base da teoria de Beauvoir é o questionamento do que é uma mulher. Utilizando a vertente existencialista, Simone afirma que a mulher se faz e deveria poder se definir fundamentalmente e de forma singular com liberdade e autonomia. “Mas o drama das mulheres consiste justamente em sua situação enquanto ser humano e o mundo dos homens que lhe impõe assumir-se como o Outro” (FEMENÍAS, 2012, p. 312).

O esforço de Beauvoir em contestar a definição e a condição da mulher no decorrer da história, analisando os discursos adotados por alguns indivíduos de que ser mulher é uma questão de inferioridade, um erro; que ser mulher significa ser um ser incompleto, contribuiu de forma significativa para o movimento feminista e para as discussões sobre gênero.

Para Femenías (2012), uma colaboração relevante de Beauvoir é o conceito da noção de “situação”¹³.

Para Beauvoir, a situação é algo mais que a “outra face da liberdade”, a situação limita a liberdade, não interpenetra nela, como em Sartre; tampouco pode a situação definir-se em termos de projeto, como interpreta Butler. Ao contrário, para Beauvoir há situações em que não se pode exercer a liberdade, em que esta não passa de uma mistificação. (FEMENÍAS, 2012, p. 320)

Os exemplos que Beauvoir utiliza são as mulheres de um harém comparadas com a independência das mulheres ocidentais. Em determinadas circunstâncias, a situação configura

¹³ Beauvoir (2019) desafia a teoria de Sartre da liberdade ontológica e radical.

para muitos sujeitos um impedimento insuperável. Redefinindo o entendimento acerca de imanência e de transcendência em termos morais, diferentemente de Sartre. Segundo Femenías (2012), “toda situação oferece sempre possibilidades – maiores ou menores – para levar a cabo um projeto. Ou seja, para agir como um ser livre cuja liberdade, longe de ser absoluta, se vê recortada pela (na) situação” (FEMENÍAS, 2012, p.320).

Beauvoir (2019) presume um sujeito universal que integre tanto homens como mulheres. Sugerindo uma homologação com o sujeito masculino. Tanto Irigaray quanto Butler compreendem que essa sugestão de Beauvoir não passa de uma inserção das mulheres em um projeto masculino, isto é, as mulheres assumiriam o modelo masculino de sujeito e de liberdade.

“Beauvoir teria oferecido às mulheres só a possibilidade “de ser homens”, instando-as a assumir o modelo de liberdade regulado pelo comportamento masculino” (FEMENÍAS, 2012, p.320). Butler (2016) afirma que, mesmo que Beauvoir tenha afirmado que as mulheres são seus corpos¹⁴, a análise de Irigaray acerca das mulheres se tornarem homólogas ao sujeito feminino é justificável.

Esta temática é relevante para a pesquisa, pois evidencia as bases do feminismo com intuito de investigar as contribuições para a área da educação da obra “O segundo sexo” (1949) de Simone de Beauvoir, filósofa francesa. A pesquisa se propõe a apresentar um olhar voltado para a educação e as contribuições acerca da obra e do movimento feminista que marcou séculos e gerações. Procura-se destacar que o feminismo precisa ser debatido com mais ênfase no âmbito educacional com o estudo de escritoras como Simone de Beauvoir que marcou o movimento e fez parte da história que precisa ser conhecida e analisada ao considerar seus impactos históricos, culturais e sociais.

1.2 Mulher: termo em processo de Judith Butler

1.2.1 “Mulheres” como sujeito do feminismo

De acordo com Butler (2016), a teoria feminista pressupõe que há uma identidade feminina estabelecida, concebida por uma categoria de mulheres. No interior do seu próprio discurso, o movimento feminista compreendido por essa categoria de mulheres não só desencadeia os seus interesses e objetivos como estabelece “o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada” (BUTLER, 2016, p.17-18). Mas, para Butler (2016), pensar em política e representação é algo polêmico. Existem duas formas da

¹⁴ A concepção de corpo será desenvolvida no tópico referente a Judith Butler.

representação se consolidar, primeiro como atuante em um processo político que está em busca de visibilidade e legitimidade das mulheres, como sujeitos políticos. Segundo como “função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria de mulheres” (BUTLER, 2016, p.18).

Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres. Isso parecia obviamente importante, considerando a condição natural difusa na qual a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não representada. (BUTLER, 2016, p.18).

Para Butler (2016), não há como pensar em um sujeito mulheres estáveis, esse sujeito permanente não é mais compreendido. Por pensar em um sujeito mulheres em termos instáveis é que ela vai caracterizar a mulher como um termo em processo.¹⁵ Sendo assim, surge a necessidade de questionar o centro do pensamento feminista para compreender essa relação de poder entre teoria feminista e política.

Se analisarmos as relações de poder na teoria de Foucault (2014), percebemos que o sujeito é criado, é condicionado, limitado de acordo com os interesses de determinada estrutura. Por isso Butler afirma que “o sujeito feminista se revela discursivamente constituído e pelo próprio sistema político que supostamente deveria facilitar sua emancipação” (BUTLER, 2016, p.18). Se esta teoria estiver correta, a representação da mulher como sujeito do feminismo é problemática, tendo em vista que a formação discursiva é condicionada por uma política representacional.

De acordo com Butler (2016), o problema nessa análise entre poder e representação é justamente reproduzir os “sujeitos” do feminismo a partir de um gênero com características de um eixo de dominação ou produzir com características masculinas. O “sujeito” é extremamente importante para a política e, principalmente, para a política feminista. “A construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento.” (BUTLER, 2016, p.19).

O sujeito do feminismo busca sua emancipação em uma estrutura de poder que condiciona os sujeitos de acordo com seus interesses. Tendo em vista esse pensamento, pensar em uma emancipação das mulheres é falho, daí a importância do movimento feminista compreender como a categoria das mulheres é reprimida pelas estruturas de poder que a representam.

¹⁵ Algo que é construído, mas não é permanente, não é sólido.

O movimento feminista compreendeu que o termo “mulheres” é problemático, esse é um problema político que denota ao sujeito uma identidade comum. No entendimento de Butler (2016), se um indivíduo é mulher, isso não significa que o sujeito se limite a isso, ou seja, não é tudo o que esse indivíduo é. Isso ocorre porque o gênero nem sempre segue uma construção histórica coerente e coexistente e “porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais, e regionais de identidades diversamente constituídas”. (BUTLER, 2016, p.20). Desta forma, é impossível pensar ou separar a ideia de gênero das conjunturas políticas e culturais em que o sujeito está mantido.

Butler (2016) rebate a proposta de uma base universal para o feminismo. A ideia de um patriarcado universal, ou seja, pensar que toda a ideia de opressão das mulheres se configura de forma singular já está bem desacreditada, mas é ainda mais difícil de desprender a ideia de pensar uma categoria compartilhada de “mulheres” como genericamente compartilhada. Para Butler (2016), é fundamental reconsiderar, drasticamente, as construções de identidade na conduta política feminista¹⁶ para que seja possível reformular uma política e educação representacional capaz de revigorar o feminismo em outras posturas.

É necessário também libertar o feminismo da construção de uma base única e estável “invariavelmente contestada pelas posições de identidade ou anti-identidade que o feminismo invariavelmente exclui” (BUTLER, 2016, p.24). Para Butler (2016), talvez seja necessária uma nova política feminista que considere as variações da construção da identidade. É necessário traçar as operações políticas que produzem e escondem o que se qualifica como sujeito jurídico do feminismo, esta é uma tarefa referente à genealogia feminista da categoria mulheres. “No decurso desse esforço de questionar a noção de “mulheres” como sujeito do feminismo, a invocação problematizada dessa categoria pode impedir a possibilidade do feminismo como política representacional” (BUTLER, 2016, p.25).

Para Butler (2016), a teoria feminista que defende a identidade dada pelo gênero¹⁷ e não pelo sexo esconde a aproximação entre gênero e essência, entre gênero e substância. Portanto, “como e onde ocorre a construção do gênero?” (BUTLER, 2016, p.28). Pensar o gênero, como algo que é construído, insinua um determinismo de significados do gênero, caracterizando que o gênero expressa uma essência do sujeito.

¹⁶ Considerando, independente da construção, ter um caráter emancipatório, há uma coerção de identidade.

¹⁷ No entendimento de Butler (2016), o gênero é o meio cultural/discursivo em que uma “natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e constituído como se fosse “pré-discursivo”, isto é, como se fosse anterior à cultura, como se fosse uma superfície neutra acerca da qual a cultura age.

A partir de uma interlocução entre Beauvoir e Irigaray, Butler (2016) dialoga a respeito da linguagem falocêntrica em que as mulheres são o irrepresentável. Butler (2016) indaga a teoria beauvoiriana de que o gênero é construído e de que há um agente implicador em sua construção. Este agente é um cogito que assume ou se apropria desse gênero, podendo ou não se estabelecer em algum outro. “Pode, nesse caso, a noção de “construção” reduzir-se a uma forma de escolha?” (BUTLER, 2016, p.29). Essa escolha não se trata de uma escolha pessoal, mas sim de fatores determinantes que condicionam e que são impostos pelos discursos hegemônicos.

Na perspectiva de Butler, quando Beauvoir utiliza o termo "tornar-se", a pretensão é afirmar que a discussão a partir do gênero é uma abertura para além do feminismo, é “um processo de construção de identidade e não somente uma construção cultural, ou seja, o sujeito assume ou corporifica voluntariamente o gênero” (REIS, 2013, p. 364). Todavia, Reis (2013) ressalta que essa construção do gênero sofre influências dos padrões já existentes e impostos, o que caracteriza a impossibilidade do sujeito redefini-los. Nas teorias de Beauvoir, Butler aponta que:

Não há em sua explicação nada que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se, como afirma ela, “o corpo é uma situação”, não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como facticidade anatômica pré-discursiva. Sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido o gênero desde o começo. (BUTLER, 2016, p. 29)

Para Butler (2016), o corpo aparece de duas formas. Primeiro, se apresenta como um meio passivo onde os significados culturais se inscrevem, ou como instrumento que vai determinar o significado cultural através de uma vontade de apropriação ou interpretação. “Em ambos os casos, o corpo é representado como um mero instrumento ou meio com o qual um conjunto de significados culturais é apenas externamente relacionado” (BUTLER, 2016, p. 30). É relevante ressaltar que em si o corpo é uma construção e não existe como dizer que há um significado anterior ao gênero.

De acordo com Butler (2016), se o gênero ou o sexo são livres¹⁸, é função de o discurso estabelecer limites ou assegurar dogmas do humanismo como suposição de qualquer análise do gênero. “Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura” (BUTLER, 2016, p. 30). Esses limites se instituem no seio do discurso cultural

¹⁸ Butler (2016) faz uma crítica a Beauvoir em relação à utilização da corrente existencialista para compreender a condição de opressão disfarçada da mulher.

hegemônico, baseando-se em estruturas binárias que se apresentam como linguagem universal.

“Embora os cientistas sociais se refiram ao gênero como um “fator” ou “dimensão” da análise, ele também é aplicado a pessoas reais como uma “marca” de diferença biológica, linguística e/ou cultural” (BUTLER, 2016, p. 31), isto é, o gênero consiste em um significado assumido por um corpo. Algumas autoras feministas alegam que o gênero é um conjunto de relações e não uma característica individual. Outras autoras, a partir de Beauvoir, afirmam que apenas o gênero feminino é marcado. O gênero masculino e a pessoa universal vão se incorporar em um só gênero que transcende o seu corpo, marcando e aprisionando a mulher a seu corpo, “definindo com isso as mulheres nos termos do sexo deles e enaltecendo os homens como portadores de uma personalidade universal” (BUTLER, 2016, p. 31).

Butler (2016) apresenta a teoria de Luce Irigaray de que as mulheres compõem uma contestação no seio do próprio discurso da identidade. As mulheres são o sexo que não pode ser pensado, restringido nem designado, isto é, as mulheres são o irrepresentável. Diferentemente de Beauvoir que diz que a mulher é designada como o outro, Irigaray pleiteia que “tanto o sujeito como o Outro são os esteios de uma economia significativa falocêntrica e fechada, que atinge seu objetivo totalizante por via da completa exclusão do feminino” (BUTLER, 2016, p. 32).

De acordo com Butler (2016), Beauvoir argumenta que as mulheres são o negativo dos homens, enquanto Irigaray argumenta que as mulheres são falsamente representadas e essa falsidade evidencia a impropriedade de toda a estrutura de representação. “Assim, o sexo que não é uno propicia um ponto de partida para a crítica das representações ocidentais hegemônicas e da metafísica da substância¹⁹ que estrutura a própria noção de sujeito” (BUTLER, 2016, p. 32).

1.2.2 Política de coalizão

“A crítica feminista tem de explorar as afirmações totalizantes da economia significativa masculinista, mas também deve permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo” (BUTLER, 2016, p. 37). Para Butler (2016), ao identificar o inimigo como singular de forma esforçada, disfarça a estratégia do opressor. É um discurso acrítico que não oferece um conjunto diferente de termos. “O fato de a tática poder funcionar

¹⁹ Metafísica da substância são princípios humanistas do sujeito que se inclina a presumir um indivíduo substantivo, portador de características essenciais e não essenciais. Nesse sentido, o gênero seria uma característica do indivíduo que se opõe à noção de sujeito transcendental e passa a ser um sujeito contextualizado, constrangido pela cultura, entretanto, em processo nunca acabado (BUTLER, 2016).

igualmente em contextos feministas e antifeministas sugere que gesto colonizador não é primário ou irredutivelmente masculinista” (BUTLER, 2016, p. 37).

Butler (2016) aponta que os debates feministas sobre essencialismo abrangem sob outras perspectivas a questão da universalidade da identidade feminina e da opressão masculina. Há uma categoria “mulheres” baseada em estruturas transculturais de feminilidade, maternidade e/ou sexualidade. Butler (2016) vai discutir e problematizar, contestando assim parte da teoria feminista, colocando em evidência a questão das interseções das oposições de classe e raça. “Em outras palavras, a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das mulheres” (BUTLER, 2016, p. 39).

Agora o discurso feminista não fala mais em uma identidade feminina universal, mas sim em uma coalizão.

Alguns esforços foram realizados para formular políticas de coalizão que não pressuponha qual seria o conteúdo da noção de “mulheres”. Eles propõem, em vez disso, um conjunto de encontros dialógicos mediante o qual mulheres diferentemente posicionadas articulem identidades separadas na estrutura de uma coalizão emergente (BUTLER, 2016, p. 39).

Sem subestimar o valor da política de coalizões, é necessária uma abordagem antifundacionista dessa política. “Apesar do impulso claramente democratizante que motiva a construção de coalizões, a teórica aliancista pode inadvertidamente reinsserir-se como soberana no processo” (BUTLER, 2016, p. 39), buscando uma condição ideal para as estruturas de coalizão, garantindo de fato a unidade do resultado.

“Insistir a priori no objetivo de “unidade” da coalizão supõe que a solidariedade, qualquer que seja seu preço, é um pré-requisito da ação política” (BUTLER, 2016, p. 39). Ao questionar-se que política exigiria unidade, Butler (2016) observa que é necessário compreender as coalizões reconhecendo suas divergências, sem que haja alteração em tais divergências. Considerando que “a própria noção de diálogo é culturalmente específica e historicamente delimitada” (BUTLER, 2016, p. 40), é imprescindível discutir acerca das relações de poder que se adequam e determinam as possibilidades dialógicas.

No entendimento de Butler (2016), o modelo dialógico corre risco de sofrer alterações para um estado inferior liberal que presume que os divergentes agentes do discurso ocupam posições iguais de poder. Utilizando a fala assegurados nas mesmas implicações acerca da constituição do “acordo” e “unidade”, confirmando que tais objetivos seriam perseguidos. Sendo assim, “seria errado supor de antemão a existência de uma categoria de “mulheres” que

apenas necessitasse ser preenchida com os vários componentes de raça, classe, idade, etnia e sexualidade para tornar-se completa” (BUTLER, 2016, p. 40).

Para Butler (2016), a unidade da categoria das mulheres não é prevista nem pretendida, isso ocorre pela fragmentação que facilita a ação. Sem a estimativa ou objetivo da “unidade” constantemente estabelecidos no patamar conceitual, é possível o surgimento de unidades transitórias em circunstâncias de ações concretas que disponham de outras sugestões que não a articulação da identidade.

Sem a expectativa compulsória de que as ações feministas devem instituir-se a partir de um acordo estável e unitário sobre a identidade, essas ações bem poderão desencadear-se mais rapidamente e parecer mais adequadas ao grande número de “mulheres” para as quais o significado da categoria está em permanente debate. (BUTLER, 2016, p. 41).

Butler (2016) afirma que a análise antifundacionista da política de coalizão não pressupõe que a identidade seja uma premissa e nem que o formato e o significado da assembleia coalizada seja capaz de ser conhecida antes de se realizar na prática, tendo em vista que a sistematização de uma identidade nos limites culturais disponíveis estabelece um conceito que despoja a manifestação de novos conceitos de identidade. “A tática fundacionista não é capaz de tomar como objetivo normativo a transformação ou expansão dos conceitos de identidades existentes” (BUTLER, 2016, p. 41).

Determinadas práticas políticas configuram identidades em um alicerce contingente, de forma a alcançar os objetivos em vista. A política de coalizões não impõe uma categoria expandida de “mulheres” nem um eu inteiramente diversificado a expor um choque repentino de sua complexidade. Diante disso, o gênero é uma complexidade cuja totalidade é eternamente adiada, em nenhum momento integralmente exposta, em qualquer situação considerada. (BUTLER, 2016).

1.2.3 Metafísica da substância: uma análise sobre identidade e sexo

O que seria então o significado de identidade? O que estrutura a pressuposição de que as identidades são iguais a si mesmas, persistentes no decorrer do tempo, consolidadas e interiormente coerentes? Como essas hipóteses instigam o discurso sobre as identidades de gênero? Butler (2016) afirma que é errôneo discutir a identidade de modo anterior à identidade de gênero, tendo em vista que as pessoas só se tornam inteligíveis no gênero em harmonia com os padrões reconhecidos de inteligibilidade de gênero.

A discussão sociológica busca compreender a convicção de pessoa como uma agência que pleiteia prioridade ontológica às diversas atribuições e funções pelas quais se atribui

efetivação e significado sociais. Inclusive, no discurso filosófico, o entendimento de “pessoa” tem sido criticamente desenvolvido com alicerce na suposição de que, independentemente do âmbito social em que está inserida, a pessoa continua relacionada, de alguma forma, ao sistema definidor da circunstância de pessoa²⁰ (BUTLER, 2016).

De acordo com Butler (2016), considerando que a identidade é legitimada por conceitos fixadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria concepção de pessoa é questionável pela emergência cultural dos indivíduos nos quais o gênero é incoerente e descontínuo. “Os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade²¹ cultural pelas quais as pessoas são definidas” (BUTLER, 2016, p. 43).

Para Butler (2016), a concepção de uma “verdade” do sexo é constituída por meio dos mecanismos que regulam e promovem identidades coerentes. “A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre feminino e masculino” (BUTLER, 2016, p. 44) compreendidas como características expressivas de “macho” e “fêmea”, isto é, são esses atributos expressivos que produzem, requerem e regulam o gênero como uma oposição binária.

Conforme Butler (2016), a matriz cultural, através da qual a identidade de gênero se faz inteligível, determina que alguns tipos de identidade não existam. Ou seja, “aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que a prática do desejo não decorre nem do sexo nem do gênero” (BUTLER, 2016, p. 44). Nesse sentido, o decorrer seria a ligação política de direito estabelecida pelas leis culturais que determinam e moderam a forma e o significado da sexualidade.

Considerando esse ponto de vista, alguns tipos de identidade de gênero aparentam ser lacunas do desenvolvimento ou incapacidades lógicas, exatamente por não se adequarem às diretrizes da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2016). Todavia, “sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade” (BUTLER, 2016, p. 44), em decorrência disso, ampliando nas próprias condições dessa matriz de inteligibilidade, matrizes oponentes, e subversivas de desordem do gênero.

Butler (2016) afirma que é necessário compreender a matriz de inteligibilidade, sua composição e qual tipo de junção entre um sistema de heterossexualidade compulsória e as

²⁰ “A coerência e a continuidade da pessoa não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas” (BUTLER, 2016, p. 43).

²¹ De acordo com Butler (2016), os gêneros inteligíveis são ligações causais ou expressivas entre sexo biológico, o gênero culturalmente construído e a manifestação de ambos no desejo sexual através da prática sexual.

categorias discursivas que constituem as definições de identidade do sexo, e de que modo a identidade é resultante das práticas discursivas, e de que forma o gênero é resultante de uma prática reguladora que se identifica como heterossexualidade compulsória.

“No espectro da teoria feminista e pós-estruturalista francesa, compreende-se que os regimes muito diferentes de poder produzem conceitos de identidade sexual” (BUTLER, 2016, p. 45). Segundo Butler (2016), Irigaray afirma que só há um sexo, o masculino, que compõe a si mesmo a partir do outro. Enquanto isso, Wittig afirma que a categoria do sexo é sempre feminina sob as condições da heterossexualidade compulsória. Já Foucault (2004) pressupõe que a categoria de sexo, masculino tal como feminino, é resultante de uma economia reguladora difusa da sexualidade. Para Butler (2016), a compreensão da categoria do sexo difere em relação à forma de articulação do campo de poder no qual está inserida.

De acordo com Butler (2016), a teoria de Irigaray indica que a mulher jamais poderá ser compreendida como sujeito, justamente “porque constitui o fetiche da representação” (BUTLER, 2016, p. 46), assim como é uma diferença que não pode ser interpretada como negação ou Outro do sujeito masculino. Na verdade, a mulher não é nem sujeito e nem o Outro, mas sim uma diferença da economia da oposição binária. “Para Wittig, a restrição binária que pesa sobre o sexo atende aos objetivos reprodutivos de um sistema de heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2016, p. 47). A teoria de Wittig consiste na subversão da heterossexualidade compulsória, inaugurando um autêntico humanismo da pessoa, desprendido da corrente do sexo.

Tanto para Wittig como para Beauvoir, a identificação das mulheres com o sexo é uma integração entre a categoria das mulheres e os adjetivos visivelmente sexualizados dos seus corpos. Diante disso, uma negação a permitir a liberdade e independência às mulheres, como os homens desfrutam. Por isso, o aniquilamento da categoria do sexo significaria a destruição de uma característica, o sexo, que através de atitudes misóginas “tomou o lugar da pessoa, do cogito auto determinador” (BUTLER, 2016, p. 48), isto é, somente os homens são pessoas e não existe outro gênero senão o feminino, já o masculino é o geral.

Butler (2016) afirma que o conceito de metafísica da substância é um significante relacionado à figura do filósofo Nietzsche no discurso filosófico contemporâneo. “Num comentário sobre Nietzsche, Michel Haar argumenta que diversas ontologias filosóficas caíram na armadilha das ilusões do “Ser” e da “Substância”” (BUTLER, 2016, p. 49) que são impulsionadas pela doutrina na qual a formação gramatical de sujeito e predicado retrata uma existência ontológica anterior, e substância e atributo.

Wittig (1983) faz a crítica de que não é possível significar as pessoas na linguagem sem a marca do gênero, já que o gênero não apenas caracteriza as pessoas, mas também as qualifica. Constituindo um episteme conceitual por meio do qual o gênero binário é universalizado. “A opinião de Wittig é corroborada pelo discurso popular sobre a identidade de gênero, que emprega acriticamente a atribuição inflexional do “ser” para gêneros e sexualidades” (BUTLER, 2016, p. 51).

Butler (2016) diz que, caso esses enunciados não sejam problematizados, “ser” mulher e “ser heterossexual” seriam sintomáticas dessa metafísica da substância. Essa afirmação inclina-se a subordinação ao conceito de gênero, aquele da identidade, induzindo à conclusão de que o indivíduo é um gênero e o é devido a seu sexo, a sua psique, e a seu desejo sexual. “O gênero, ingenuamente confundido com o sexo, serve como princípio unificador do eu corporificado e mantém uma unidade por sobre e contra um “sexo oposto”” (BUTLER, 2016, p. 51).

O enunciado “eu me sinto uma mulher”, proferido por uma mulher, ou “eu me sinto um homem”, dito por um homem supõe que em nenhum dos casos essa afirmação é absurdamente redundante. Embora possa parecer não problemático ser de uma dada anatomia (...) considerar-se a experiência de uma disposição psíquica ou identidade cultural de gênero como uma realização ou conquista (BUTLER, 2016, p. 51).

Dentro do par binário, uma pessoa é o seu gênero uma vez que não é o outro gênero. Desta forma, o gênero só se configura como unidade de experiência, de sexo, gênero e desejo, à medida que o sexo, de alguma forma, exige o gênero. Sendo o gênero uma denominação da psiquê ou/e da cultura do eu, e de um desejo heterossexual que se diferencia por meio da relação da divergência ao outro gênero que ele deseja (BUTLER, 2016). No entendimento de Butler (2016), a metafísica da substância seria como se do sexo decorresse o gênero e o desejo, como se fossem coerentes, exigindo para tanto uma heterossexualidade imóvel e oposicional.

“Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional” (BUTLER, 2016, p. 52). Portanto, esse ponto de vista do gênero presume não só uma ligação causal entre sexo, gênero e desejo, mas propõe uma reciprocidade entre gênero e desejo onde o desejo espelha ou representa o gênero, e o gênero espelha ou representa o desejo. (BUTLER, 2016)

Para deslocar a relação binária e a metafísica da substância, é necessário inferir que as categorias mulher e homem, masculino e feminino, são igualmente produzidas dentro da estrutura binária. Foucault (1988) propõe que a categoria do sexo é também construída a partir

do modo historicamente específico da sexualidade (BUTLER, 2016). “Ao postular o “sexo” como causa da experiência sexual, do comportamento e do desejo, a produção tática da categorização descontínua e binária do sexo oculta os objetivos estratégicos do próprio aparato de produção” (BUTLER, 2016, p. 53).

Para Butler (2019), se o entendimento de uma substância permanente é uma construção ilusória, instituída por uma ordenação compulsória de características sequenciais de gênero coerentes, logo, “o gênero como substância, a viabilidade de homem e mulher como substantivos, se vê questionado pelo jogo dissonante de atributos que não se conformam aos modelos sequenciais ou causais de inteligibilidade” (BUTLER, 2016, p. 55).

De acordo com Butler (2016), o gênero não é um substantivo, todavia também não é uma soma de características flutuantes, já que seu efeito substantivo é performativamente produzido e determinado pelas técnicas reguladoras da coerência. Nesse sentido, o gênero é sempre feito, de fazer um ato, entretanto esse ato não é produto de um sujeito que existe anteriormente ao ato. “Não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero, essa identidade é performativamente constituída pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados” (BUTLER, 2016, p. 56).

Segundo Butler (2016), a teoria radical de Wittig tem um caráter ambíguo no que se refere às teorias sobre o sujeito. Primeiramente, Wittig faz uma contestação à metafísica da substância. Posteriormente, ela mantém o sujeito humano, a pessoa como *locus* metafísico da ação. “Wittig refere-se a sexo como uma marca que, de algum modo, é aplicada pela heterossexualidade institucionalizada” (BUTLER, 2016, p. 58). Diferentemente, Irigaray estabelece que a possibilidade de outra linguagem ou economia significativa é a única oportunidade de se esgueirar da marca do gênero.

“Irigaray busca expor a relação ostensivamente “binária” entre os sexos como um artil masculinista que exclui por completo o feminino” enquanto “Wittig afirma que a lógica binária existente entre o masculino e o feminino é reconsolidada a partir de discursos como de Irigaray” (BUTLER, 2016, p. 58). Inspirada em Simone de Beauvoir, Wittig assegura que não existe uma escrita feminina, atacando nitidamente o entendimento de um poder de linguagem que insiste em submeter e excluir mulheres.

Criticando Irigaray e Wittig, Butler (2016) pondera que o entendimento utópico de sexualidade liberta dos construtos heterossexuais, uma sexualidade além do sexo, não reconhece as formas pelas quais as relações de poder continuam a construir a sexualidade para as mulheres. “Os esforços ocasionais de Irigaray para deduzir uma sexualidade feminina, de

uma anatomia específica foram, por algum tempo, o centro de argumentos antiessencialistas" (BUTLER, 2016, p. 64)

Segundo Butler (2016), no mesmo modo que o gênero, a sexualidade também é culturalmente construída. Sendo assim, também não há como falar em uma sexualidade livre, anterior, à margem, ou além do poder.

Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existente, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou além do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável, que adia a tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder. (BUTLER, 2016, p.65).

O fato de se referir ao gênero como culturalmente construído não significa afirmar seu caráter ilusório e artificial já que se assimila que esses termos residam no interior de um binário que se coloca como opostos ao real e ao autêntico. “Com a genealogia da ontologia do gênero, a presente investigação busca compreender a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária” (BUTLER, 2016, p.69). A mulher é um termo em processo, em constante mudança, e construção, “um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha origem ou um fim” (BUTLER, 2016, p. 69). Isto é, o termo mulher está sujeito a intervenções e ressignificações, como uma prática discursiva incessante.

A discussão de gênero no âmbito escolar é uma abordagem necessária e de uma certa urgência! Todavia é imprescindível, primeiramente, compreender como são construídas as relações sociais desiguais entre homens e mulheres, fruto do sistema patriarcal/capitalista. A escola, como formadora de opiniões, tem o dever de estabelecer relações de equidade de gênero, problematizando discussões acerca das diferenças entre os indivíduos para haver o convívio respeitoso entre seres humanos, combate às exclusões, dominações e tantas outras formas de preconceitos existentes na sociedade. Começando assim a desnaturalizar as opressões existentes na educação “tradicional”. Sendo assim, o primeiro passo é compreender como o gênero está articulado no currículo da educação básica.

2 CURRÍCULO: A TRANSPARÊNCIA DAS ESTRUTURAS ANDROCÊNTRICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Esta seção tem como propósito explicar os dados levantados a partir da pesquisa documental que tem como base as seguintes categorias de documentos: LDB, Guia do PNLD 2012, 2015 e 2018, e livros didáticos. Nosso intuito é analisar a forma como as mulheres estão representadas nos livros didáticos de filosofia. As obras didáticas selecionadas para investigação acerca do objeto de estudo desta dissertação são distribuídas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Os livros são “escolhidos” por profissionais contratados pelo FNDE, as editoras distribuem para que os professores nas escolas façam suas escolhas e, após esta etapa, o PNLD os envia para todas as escolas públicas brasileiras de nível médio. Primeiramente, para compreendermos a importância do livro didático como componente curricular, é necessário averiguar os processos que permeiam a disciplina de filosofia no Brasil.

O entendimento acerca das transformações do ensino de filosofia colabora para discussões sobre utilizá-la como ferramenta de criticidade. Por isso, há extrema urgência em compreender a invisibilidade das filósofas no livro didático, considerando que uma das exigências para uma obra ser selecionada pelo PNLD consiste na capacidade que a obra tem de aproximar a teoria à realidade dos alunos. Todavia, com os dados levantados, fica perceptível que essa “realidade” e “representatividade” propostas no PNLD não abrange as questões de gênero de forma satisfatória. Questões de suma importância para o desenvolvimento do ensino de filosofia.

2.1 Currículo: estrutura e articulações

Estudar as teorias curriculares é necessário para fugirmos do que comumente definimos e/ou delimitamos que seja o currículo. Considero pertinente desconfiarmos das definições que estão postas, para fugirmos do senso comum que o currículo é tudo aquilo que se restringe ao papel, aquilo que está prescrito, como por exemplo, as caracterizações das disciplinas, os planejamentos de aula etc. Lopes e Macedo (2011) nos convidam a pensar as diversas definições do que denominamos currículo no espaço escolar. Na perspectiva de Lopes e Macedo (2011), diante da indagação “o que é o currículo?”, a resposta não pode ser resumida em uma única característica.

A definição para esta questão depende do sujeito e do contexto no qual será empregado. “[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é

intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Todo conceito possui uma história, pensar os traços que o compõem nos permite enxergar o processo de formação do currículo como um mecanismo da educação. No entendimento de Veiga-Neto (2002), a palavra currículo apresenta, em sua forma latina *curriculum*, a ideia de “pista de corrida”. Todavia, com o desdobramento da “Nova Sociologia da Educação”, essa neutralidade ilusória do currículo assume outros significados não mais como “pista de corrida”, mas como um artefato atravessado por práticas de significação, por relações de poder e de identidades; em síntese, como um espaço de conflitos. (SILVA, 2007).

Para Lopes e Macedo (2011), há uma certa obviedade, atualmente, na afirmação de uma seleção e organização do que deve ou não ser ensinado, mas nem sempre foi desta forma. Se há uma necessidade de planejamento, e com isso a seleção de conhecimento²², para que e para quem este saber será destinado? “A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22) Desde o princípio, a escola tem como preocupação acentuada a forma de organização do conhecimento. Dito isso, podemos deduzir que esta seleção perpassa por relações de poder, sendo a escola e os indivíduos que a constituem um mecanismo para manter esse controle social.

“Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade.” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 26) De acordo com Lopes e Macedo (2011), a organização do currículo consiste em um processo social que garante estabelecer padrões de uma determinada sociedade. Sendo um mecanismo de reprodução material e/ou cultural. Logo, sabendo que a neutralidade do currículo é ilusória, questionar os conhecimentos que nele aparecem ou não se faz necessário!

“[...] por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social?” (LOPES, MACEDO, 2011, p.31). Lopes e Macedo (2011) apresentam a reformulação conceitual de currículo oculto trabalhada por Michael Apple. A discussão acerca da existência de um currículo oculto a todo currículo organizado é imprescindível em relação ao objeto de pesquisa desta dissertação. Certamente, restringir o currículo escolar à programação por ele prescrita não apenas simplifica o próprio ensino, mas impossibilita reflexões sobre as relações que nele e por ele são estabelecidas e ainda há aquelas que o subvertem. Todavia, é necessário considerar o “conhecimento oficial” para que seja possível reconhecer aquilo que está oculto a ele.

²² “Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31)

“O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2007, p. 78). Por isso, é concebível questionar a própria neutralidade do currículo em relação àquilo que nele aparece e o que não aparece. No entendimento de Silva (2007), o conceito de currículo oculto está deteriorado a partir do momento em que o currículo se apresenta em uma esfera capitalista. Porém, vou relacionar o termo oculto à ideia de silenciamento. A quem interessa a “ausência” das filósofas no ensino de filosofia? Esta indagação é primordial, mas será explanada na seção dois desta pesquisa.

Há uma complexidade de modos ou modelos como a formação curricular é concebida: além das práticas docentes propriamente ditas, há também a LDB, BNCC bem como o livro didático que ordenam os processos de ensino dos indivíduos inseridos no espaço escolar. De acordo com Silva (2010), podemos problematizar duas formas como esse currículo tem sido compreendido: a forma escrita, aquela descrita, por exemplo, no caso da Educação Básica, pela BNCC, nas caracterizações das disciplinas, nos planos de aula; e a forma de olhar para o que acontece no movimento resultante dessa forma escrita, ou seja, o dinamismo do currículo nas relações entre os sujeitos.

De forma simbólica, enxergo o currículo como o “centro” de acontecimentos, dentre eles, a disputa de diferentes identidades nas quais se produzem e reproduzem as marcas e as diferenças de classe, raça e gênero. Essas marcas deixam vestígios não apenas na forma como são desenvolvidas, mas nos modos como o currículo as representa, e também, na maneira como se constituem as relações de poder nesse espaço, já que “a diferença é dependente da representação e do poder”. (SILVA, 2012, p.194).

Baseando-se nos conceitos de Foucault (2000), o currículo coloca-se à disposição do movimento de ordenamento que, por sua vez, é subjetiva e é subjetivado. De acordo com Silva, “[...] o currículo é, por excelência, um local de subjetivação e individualização” (SILVA, 2002, p. 49). Portanto, no contexto desta pesquisa, entendo o currículo como um artefato cultural e educacional que, nas suas diversas vertentes, está implicado com a reprodução de sujeitos.

“O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. (POPKEWITZ, 2011, p.185). Quando Popkewitz (2011) pondera que este movimento é uma forma de regulação, uma corporificação de modos de se olhar o mundo e, conseqüentemente,

das relações nele construídas, penso que os elementos destacados por esse currículo traduzam o que se espera ao final do caminho.

Louro (2001), com base em suas investigações acerca das inúmeras formas como o currículo ensina e/ou regula modos de ser, enuncia como ele se configura em um lugar de construção das diferenças de gênero, através de métodos sutis, quase que imperceptíveis porque são naturalizados. Para Louro (2001), as diferenças de gênero, constantemente, são naturalizadas. Condicionando os sujeitos a determinadas escolhas bem como definindo comportamentos. Desta forma, o currículo não seria apenas um reflexo da sociedade. Apesar de como é entendido, o currículo, direto ou indiretamente, auxilia a reproduzir determinadas identidades e formas de enxergar o mundo que mantêm ou desconstruem as relações de poder.

Para situar os caminhos pelos quais esta pesquisa se dispõe a traçar, anuncio que meus estudos buscam amparo na denominada “Teorias do Currículo”. Para Veiga-Neto (2001, p. 94), o termo “Teorias do Currículo” não é a denominação adequada para sintetizar um campo de saber, todavia, comumente, é utilizado “para descrever, analisar – e às vezes, intervir sobre – aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola”. Para Silva (2012, p. 187), é “[...] um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade”.

De acordo com Silva (2010), há quatro perspectivas de teorias curriculares:

1) A tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, verdade) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação voltada para reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA 2010, p. 12-13)

É a partir dessa última perspectiva, aqui chamada por Silva (2010) de pós-estruturalista, que procuro investigar os estudos curriculares, com ênfase em como o gênero se articula nesse currículo, e como são estabelecidas, nesse contexto, essas práticas de significação. Para Lopes e Macedo (2011), o pós-estruturalismo não é algo findado. Dentre vários pressupostos que circundam esta teoria, é necessário destacar o conceito de linguagem. “Invertendo a lógica representacional, estruturalistas e pós-estruturalistas defendem que a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 38)

2.1.2 O poder do discurso

Segundo Corazza (2001, p.9), “o currículo é uma linguagem”. Diante disso, compreendo o currículo como um composto de significados e significantes. Um dos meios de significação através da linguagem é o discurso. Para Foucault (2012a, 2012), o conceito de discurso não se restringe somente à "fala", mas constitui-se a partir de um conjunto de práticas (até mesmo da fala) assegurada por uma ordem.

Para alcançar essa concepção de discurso, Foucault (1996) considerou conceitos anteriores como, por exemplo, o conceito de “língua”. De acordo com Saussure (2006, p. 16-17), “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e torná-la como norma de todas as outras manifestações de linguagem”. Diante disso, a língua seria uma “espécie de sistema estruturante para todas essas outras “manifestações da linguagem”. (SAUSSURE, 2006, p. 16-17). Saussure afirma que

é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural, em vez de adiantar-se a ele. (SAUSSURE, 2006, p.16)

Posto isto, já que a língua é algo que se constrói culturalmente, simultaneamente, insubordinada à própria natureza, imperando sobre ela, é possível conceber, que a língua atua como uma espécie organismo vivo em que o próprio sujeito é o portador e manipulador que utiliza esta língua para interagir com o mundo. É necessário que um conjunto de fatores sustente essa interação.

Após essa breve reflexão sobre o conceito de língua, Foucault (2012b, p. 131) afirma que o termo “discurso” é algo que se refere a um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. No entendimento de Foucault (2012b), as formações discursivas obedecem a princípios e procedimentos comuns que se empregam na ordem dos discursos. Desta forma, para que o discurso se torne legitimado, deve respeitar certos princípios. Dentre esses princípios, se encontram os procedimentos externos que são os sistemas de interdição.

Para Foucault (2012a), “sabe-se bem que não se tem direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. (FOUCAULT, 2012^a, p. 9). Entretanto, também há fatores internos: o comentário “conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto seja dito e de certo modo realizado”.

(FOUCAULT, 2012a, p. 24); o autor e as disciplinas, “em uma disciplina, diferentemente do comentário, o que é suposto como ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, bem uma identidade que deve ser repartida; é aquilo que é requerido para construção de novos enunciados”. (FOUCAULT, 2012a, p. 29).

Esses princípios desempenham como meio de aceitação ou negação para que um discurso siga uma ordem, se institucionalize, e também se mantenha sustentado em uma vontade de verdade, elemento capaz de exercer poder sobre os discursos. (FOUCAULT, 2012a). Exposto isso, a meu ver, o currículo ensina ainda que não enfatize algo. Quando não se aborda temas como “as mulheres na filosofia”²³, também se ensina sobre esses elementos, pois se atribui a eles lugares, sejam dentro ou fora das “célebres” sequências curriculares.

Isso fica evidente quando Foucault (2012a) aponta que a produção dos discursos nas sociedades é controlada, a fim de produzir determinados efeitos. Também, em relação a esses efeitos de sentido produzidos pelo e a partir do currículo, Silva (2010a, p. 97) aponta que “nenhuma perspectiva que se pretenda ‘crítica’ ou ‘pós-crítica’ pode, [...] ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder [...]”.

No entendimento de Louro:

É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros [...]; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres. Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas. Sei que tudo é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade, que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem [...].(Louro 2007, p. 204).

O olhar crítico e meticuloso revela sua natureza emergencial, formar uma postura questionadora, seja no âmbito dos discursos, nos currículos, nas práticas educacionais, nos materiais didáticos ou na forma como a escola organiza-se. As reflexões acerca da diversidade e pluralidade são essenciais para o exercício da cidadania.

As autoras e autores Grossi *et al* (2015) afirmam que:

[...] faz-se necessário tratar de textos – no sentido mais amplo do termo, como espaço polissêmico – que transitem sobre temas transversais [...] propondo/possibilitando reflexões no que se refere à interação simultânea de identidades culturais, das desigualdades, das hierarquias, da construção social da identidade plural, das identidades, das diferenças de gênero na organização social das vidas pública e privada. (GROSSI *et al* 2015, p. 65)

²³ Optei por esse exemplo considerando meu objeto de estudo, há outros elementos: sexualidade, etnia, entre outros.

2.2. Um resgate da memória: a disciplina de filosofia no Brasil

O ensino de filosofia no Brasil é marcado por diversos impasses e transformações. Com a chegada dos jesuítas no Brasil²⁴, inicia-se o que conhecemos como educação formal. Para Saviani (2007, p.15), “há, com efeito, razoável um consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal [...]”. Neste período, registram-se os primeiros dados acerca do ensino de filosofia. A educação formal bem como a filosofia estava à serventia de uma classe dominante que também tinha como marco um ensino pautado em valores católicos, considerando o vínculo entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica. (SAVIANI, 2007).

Para Gallina (2000), neste período, o ensino de filosofia limitava-se aos conceitos aristotélicos. Apropriando-se da concepção escolástica de subordinação da filosofia em relação à teologia, a igreja a utilizava como meio de doutrinação das concepções cristãs e a Coroa a utilizava para assegurar os privilégios das elites que formavam a Colônia. Uma educação elitista e excludente onde não havia espaço para negros, indígenas e mulheres. De acordo com Horn (2009), o objetivo da educação estava pautado na formação de homens cultos e instruídos. Esses valores estavam de acordo com os interesses da Companhia de Jesus que objetivava o fortalecimento da igreja.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias, e com a reforma estabelecida por Marquês de Pombal, o ensino de filosofia sofre uma fragmentação, entretanto continuará à mercê de interesses religiosos. Diante desse novo cenário, o Estado guiando-se pelas ideias laicas, a partir de concepções iluministas, estabelece-se como instituição privilegiada, configurando uma nova sistematização da educação pública. Entretanto, como não havia uma estrutura educacional adequada para ministrar as aulas régias de disciplinas avulsas, esta reforma teve impactos negativos na Colônia. (SAVIANI, 2007). Nas palavras de Mello (2013, p. 5), “[...] embora as Reformas Pombalinas determinassem a criação de escolas de primeiras letras nos domínios do além mar português, o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pela falta de recursos e a resistência às reformas”

Em 1824, inicia-se o período imperial, quando D. Pedro I proclama a independência e outorga a primeira Constituição do Brasil onde se estabelecia a gratuidade da educação primária para todos os cidadãos brasileiros. (SAVIANI, 2007). As Escolas de Primeiras Letras era o sistema educacional vigente e utilizava o método mútuo de ensino. Neste método, ocorria o que hoje compreendemos como monitoria. Um aluno com estudos mais avançados

²⁴ Os jesuítas chegam ao Brasil em 1549, sob o comando do Padre Manoel de Nóbrega. (SAVIANI, 2007)

ensinava a um grupo de alunos. Em 1826, foram estabelecidos os quatro graus para instrução: pedagogias, liceus, ginásios e academias. Em 1837, é criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II com o intuito de ser modelo de ensino para o nível secundário em todo o país.

Horn (2009, p. 24) afirma “[...] a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e ginásios do curso secundário, desde o início do século, mesmo antes do Colégio Pedro II”. Para Alves (2007), o ensino de filosofia neste período possuía um caráter preliminar para cursos de nível superior, principalmente, direito e teologia. Com a Proclamação da República, em 1889, o contexto modifica-se. O Estado passa a ter autonomia para formulação de suas leis educacionais e graus de ensino. Benjamin Constant, responsável pelo Ministério da Instrução Pública, estabeleceu uma reforma que seria implantada parcialmente, tanto em nível primário, quanto secundário. O objetivo era a substituição do currículo acadêmico em prol do currículo prático. (HORN, 2009)

Ao todo, 21 decretos foram publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891. A partir de ideais positivistas, a reforma de Benjamin Constant tinha cunho liberal e elitista. Considerando que as disciplinas clássicas e humanistas, como a filosofia, perdia destaque perante a lógica produtivista que estava sendo implantada no Brasil. Para Saviani (2007), a reforma propunha uma escola graduada, com a inclusão de disciplinas científicas, visando atender as exigências do desenvolvimento industrial. Sendo assim, a disciplina de filosofia torna-se obrigatória como componente nos currículos oficiais, entretanto, em detrimento das ciências positivas, não houve tanta significação.

A reforma de Carlos Maximiliano²⁵, em 1915, com princípios liberais, decretou a inclusão da disciplina de filosofia nos cursos formativos, mas em caráter facultativo. A inclusão ficava a cargo do dirigente das instituições secundárias. Após 10 anos, será implantada a reforma Rocha Vaz²⁶ que determina como obrigatória a disciplina de filosofia nas duas últimas séries do ginásio, com recorte à história da filosofia. (CARTOLANO, 1985). Apesar da obrigatoriedade do ensino de filosofia, em 1925, era perceptível que a reforma Rocha Vaz dispôs de diversas ferramentas de controle para atuação de professores e alunos. “No que se refere aos estudantes, determinava a introdução da cadeira de instrução moral e cívica nos currículos de ensino primário e secundário”. (CUNHA, 2007, p. 140).

De acordo com Horn (2009), as mudanças presentes na reforma de Gustavo Capanema²⁷, em 1942, foram significativas para o ensino de filosofia. A reforma dividiu o

²⁵ Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915.

²⁶ Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

²⁷ Decreto lei n.4.244, de 9 de abril de 1942.

ensino secundário em dois ciclos, o ginásio e o colegial. O ginásio foi subdividido em duas categorias: o clássico e o científico. A disciplina de filosofia ganhou mais espaço na modalidade clássica, considerando que o propósito era a formação intelectual do indivíduo a fim de que o aluno tivesse uma formação de cultura geral.

Tanto no Clássico quanto no Científico a Filosofia era ensinada com base no mesmo programa, tendo apenas maior amplitude no último. O programa subdividia-se em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da Filosofia. Sua divisão: Lógica, Estética, Psicologia, Moral e Sociologia, Cosmologia. A Lógica, a Moral e a Sociologia tinham espaço privilegiado nas aulas de Filosofia do 3º ano do curso Clássico. Em 1954, contudo, a Portaria nº 54 reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do Clássico e uma hora apenas no Científico. (HORN, 2009, p.29).

A diminuição do espaço da filosofia em sala de aula ficou ainda mais evidente com a implantação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a Lei nº 4.024/61, a filosofia deixa de ser obrigatória e passa a ser disciplina complementar. A decisão fica a critério dos secretários estaduais quanto à contemplação da disciplina no currículo. Em 1964, com o golpe militar e a instauração da Ditadura, o ensino de filosofia sofre uma mudança extrema, sua exclusão do currículo escolar, “[...] por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem política e social do país”. (BELIEIRI; SFORNI, 2012, p. 24). A Lei nº 5.692²⁸ possibilita a inclusão da disciplina de filosofia como optativa, entretanto é válido ressaltar que as escolas que optaram por essa inclusão, durante o regime militar foram severamente vigiadas assim como os professores de filosofia.

A Lei nº 7.044²⁹, em 1982, preconizou uma ementa na Lei nº 5.692, sugerindo a inclusão da disciplina de filosofia como optativa no currículo, sendo da responsabilidade das direções escolares tomarem tal decisão. A LDB³⁰, em 1996, estabeleceu uma nova estrutura educacional. A Educação Básica passa a ser integrada em três etapas: ensino infantil, fundamental e médio. A Lei não faz referência ao ensino de filosofia no ensino médio, mas a coloca em caráter de conhecimento a ser aprendido para o exercício da cidadania. Esse é um dos motivos que vai impulsionar a luta de professores e alunos pela obrigatoriedade da disciplina no ensino médio.

Em 2008, a Lei nº 11.684 altera o Art. 36 da Lei nº 9.394, a disciplina de filosofia torna-se obrigatória no ensino médio. Apesar de não dispor sobre a carga horária necessária para efetuação da implantação, a Lei nº 11.684 garantiu a legalidade da obrigatoriedade do

²⁸ Referente à Reforma de 1º e 2º Graus foi implantada durante o regime militar, por meio da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

²⁹ A Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou os dispositivos referentes à profissionalização do Ensino de 2º Grau.

³⁰ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ensino de filosofia em todo território brasileiro. Após um período de incertezas, esse é um salto significativo. Entretanto, em 2017, a disciplina volta a ser alvo do Estado e sofre novas modificações. A Lei nº 13.415 alterou, novamente, o Art. 36 da Lei nº 9.394 dispõe que o currículo passará a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e os itinerários formativos.

Para o ensino de Filosofia, a Lei nº 13.415 representa um retrocesso diante de toda luta vivenciada por professores e alunos pela obrigatoriedade da disciplina. Esta Lei permite diversas interpretações, inclusive, a possibilidade de profissionais que não são formados na área assumirem a responsabilidade perante os itinerários formativos. O que tornará ainda mais escasso o mercado de trabalho para professores de filosofia. Após nove anos de estabilidade no currículo, o ensino de filosofia volta a viver um período de incertezas. Assegurar a obrigatoriedade da disciplina de filosofia na Educação Básica é a garantia de um ensino público de qualidade que visa à formação de cidadãos críticos.

2.3 Filósofas: a invisibilidade nos livros didáticos

No entendimento de Costa e Allevato (2010), a função do livro didático é contribuir para o ensino aprendizagem. Mesmo com a presença de outros mecanismos para auxiliar o ensino, o livro didático ainda é a ferramenta mais acessível para os alunos, considerando a realidade da maioria das escolas públicas do Brasil. O livro dialoga tanto com o professor, que o utiliza como apoio para abordagem dos temas, quanto com os alunos que o utiliza não apenas para a formação escolar, como também para ter acesso à cultura geral.

“O livro didático de filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de filosofia” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.8). A Lei nº 11.684 garantiu a obrigatoriedade da disciplina de filosofia nas escolas brasileiras, todavia não elenca as ferramentas para auxiliar o trabalho do professor especialista na área. Diante disso, a importância de elaborar um livro didático de filosofia que dispusesse dos aparatos necessários para dar notoriedade ao ensino de filosofia nas salas de aulas ficou mais evidente. Em 2012, como marco significativo, foi desenvolvido o primeiro guia do PNLD para a disciplina de filosofia no Brasil.

“A importância desta primeira seleção de livros didáticos de filosofia reside fundamentalmente na falta de uma tradição anterior consolidada de livros didáticos da área”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 9). Posto isso, os critérios de avaliação das obras aprovadas pelo PNLD foram ainda mais específicos. “Tais critérios tiveram como eixo

norteador aquilo que denominamos de História da Filosofia". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 10). Este trecho do primeiro guia do PNLD de filosofia é interessante, no que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que, durante a análise dos livros didáticos, identificamos que o número de filósofas é extremamente reduzido. Sendo assim, surge um possível questionamento: onde estão as mulheres na história da filosofia?³¹

Das quinze obras submetidas à avaliação, o PNLD 2012 aprovou apenas três livros didáticos de filosofia. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 12). “No que diz respeito às obras aprovadas, tudo indica que são trabalhos consolidados pela prática da sala de aula e com um longo período de maturação.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 12). Se o livro didático é utilizado como componente curricular e as obras selecionadas apresentam as experiências de sala de aula, fica evidente que a ausência de mulheres nessas obras contribui para a invisibilidade das filósofas no currículo de filosofia.

Para o PNLD 2015, o segundo publicado com opções na área de filosofia, foram inscritas treze obras de filosofia, das quais cinco obras foram aprovadas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). O guia do PNLD é um suporte para o corpo pedagógico da escola escolher o livro didático mais adequado ao planejamento do professor. O guia do PNLD 2015 estabelece que

[...] os professores encontrarão diferentes recursos para estimular uma reflexão crítica que tenha por objeto não apenas conceitos filosóficos, mas se estenda a outros saberes e à experiência social e cultural própria aos alunos. Suas escolhas refletem, pois, a preocupação de assegurar que contribuam para formação mais ampla e cidadã do aluno. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 20).

Para Hooks (2019), o educar para uma consciência crítica é um movimento libertador, no entanto a libertação só ocorre mediante práticas políticas pautadas em uma discussão de raça, classe e gênero. À vista disso, considerando que somos “[...] socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas”. (HOOKS, 2019, p. 13), o número negativo de filósofas nas obras didáticas representa a dificuldade de abordar pautas necessárias para o desenvolvimento crítico das alunas acerca da sua própria existência. As mulheres não fazem filosofia? Um questionamento válido para uma análise quantitativa da presença de filósofos e filósofas nos livros didáticos distribuídos por todo o território brasileiro.

O PNLD 2018, o último publicado com opções referentes à disciplina de filosofia, enfatiza em seu guia a valorização do caráter multidisciplinar das obras aprovadas para

³¹ Para Ferreira (2001), a voz masculina é responsável por narrar a história da filosofia. Esta questão será desenvolvida na seção três.

distribuição. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). “As obras evidenciam assim a multiplicidade do debate filosófico, fazendo referência às várias perspectivas construídas ao longo da tradição filosófica”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 18). Mas a tradição filosófica abordada nas obras está de acordo com o estigma em torno da presença das mulheres no fazer filosofia. Já que, assim como as obras do PNLD 2012 e 2015, não apresentam um número significativo e real da contribuição das filósofas para o que denominamos de história da filosofia.

O PNLD 2018 ressalta que “algumas obras começaram a dedicar um espaço específico para o estudo sobre gênero e Filosofia”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 19). As discussões acerca do papel da mulher na sociedade estão cada vez mais presentes nas mesas de debates e nas lutas coletivas. Nas palavras de Tiburi (2014, p.7), “o feminismo é uma teoria-prática que se faz em grupo”. Diante disso, a escola tem um papel desafiador de formação de indivíduos que compreendam que a luta feminista é uma luta por direitos, direitos que não se restringem ao público feminino, mas a toda a humanidade.

O guia do PNLD 2018 destaca que “as obras aprovadas no PNLD também podem contribuir para um resgate da contribuição feminina”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 19). Todavia não há inserção de textos filosóficos de mulheres suficientes para que de fato ocorra esse resgate. As filósofas ainda aparecem à margem. Essa condição está diretamente ligada ao papel que fora atribuído às mulheres historicamente como explanamos na primeira seção desta dissertação. Os argumentos utilizados até aqui ganham melhor corpo com a apresentação dos dados coletados, e análise desses dados, sobre a presença de filósofas nos livros didáticos.

2.3.1 Análise dos livros didáticos de filosofia

o estudo do discurso filosófico na perspectiva de gênero nos mostra que muitas vezes – ou quase sempre –, quando há um discurso profundamente misógino ou sexista em filosofia, é porque paralelamente existe um discurso feminista nessa mesma época. Isso é muito interessante porque a história oficial da filosofia é como a história oficial em geral: uma história dos vencedores (PULEO, 2004, p. 16)

Os livros didáticos selecionados são referentes ao PNLD 2012, 2015 e 2018. Entretanto, por conta da pandemia, houve dificuldade em encontrar todos os livros disponibilizados em cada um desses períodos. Sendo assim, para melhor desenvolvimento da pesquisa, optamos por elaborar tabelas com os livros disponibilizados pelo PNLD bem como tabelas com os livros selecionados para a análise.

A tabela 1 refere-se aos livros didáticos do PNLD 2012. Neste período, foram disponibilizadas três (03) obras didáticas de filosofia. É interessante observar que todas as obras do PNLD 2012 são produzidas por autoras com exceção do livro “Fundamentos da Filosofia” que conta com a contribuição de um autor. Esta percepção torna-se relevante quando formos analisar o conteúdo dos livros selecionados.

Tabela 1 – Livros de Filosofia – PNLD 2012

Livros Didáticos de Filosofia – PNLD 2012				
Livro	Autores	Editora	Edição	Ano
Filosofando – introdução à filosofia	Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins	Moderna	4ª Edição	2009
Iniciação à Filosofia	Marilena Chauí	Ática	1ª Edição	2012
Fundamentos da Filosofia	Gilberto Cotrim Mirna Fernandes	Saraiva	1ª Edição	2010

Fonte: A autora, 2021

A tabela 2 refere-se aos livros didáticos do PNLD 2015. Neste período, foram disponibilizadas cinco (05) obras didáticas de filosofia. Dentre a disponibilização, duas (02) obras são escritas, exclusivamente, por homens.

Tabela 2 – Livros de Filosofia – PNLD 2015

Livros Didáticos de Filosofia – PNLD 2015				
Livro	Autores	Editora	Edição	Ano
Fundamentos da Filosofia	Gilberto Cotrim Mirna Fernandes	Saraiva	2ª Edição	2013
Filosofia – Por Uma Inteligência da Complexidade	Celito Meier	Pax	2ª Edição	2014
Filosofando – introdução à filosofia	Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins	Moderna	5ª Edição	2013
Filosofia – Experiência do Pensamento	Silvio Gallo	Scipione	1ª Edição	2013
Iniciação à Filosofia	Marilena Chauí	Ática	2ª Edição	2013

Fonte: A autora, 2021

A tabela 3 refere-se aos livros didáticos do PNLD 2018. Neste período, foram disponibilizadas seis (06) obras didáticas de filosofia. Dentre as quais, apenas dois (02) livros são escritos por mulheres.

Tabela 3 – Livros de Filosofia – PNLD 2018

Livros de Filosofia – PNLD 2018				
Livro	Autores	Editora	Edição	Ano
Diálogo: Primeiros Estudos em Filosofia	Ricardo Melani	Moderna	2ª Edição	2016
Filosofia e Filosofias – Existência e Sentidos	Juvenal Savian Filho	Autêntica	1ª Edição	2016
Filosofia – Experiência do Pensamento	Silvio Gallo	Scipione	2ª Edição	2017
Reflexões: Filosofia e Cotidiano	José Antonio Vasconcelos	SM Ltda	1ª Edição	2016
Iniciação à Filosofia	Marilena Chauí	Ática	3ª Edição	2016
Filosofando – introdução à filosofia	Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins	Moderna	6ª Edição	2016
Filosofia: Temas e Percursos	João Vergílio Cuter, Luiz Repa, Marcos Valentim, Paulo Vieira Neto, Roberto Bolzani Filho, Vinicius de Figueiredo	Berlendis & Vertecchia	2ª Edição	2016

Fonte: A autora, 2021

Foram selecionadas duas obras de filosofia do PNLD 2012. A quarta edição da obra “Filosofando” com autoria de Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins e a primeira edição da obra “Iniciação à filosofia” com autoria de Marilena Chauí. Ambos os livros são escritos, exclusivamente, por mulheres. Como foi dito anteriormente, essa percepção é válida quando observamos o número de filósofas que compõem as obras. Apenas cinco (05) filósofas aparecem nos livros. Como podemos observar abaixo:

Tabela 4 – Livros de filosofia do PNLD 2012 selecionados para o estudo

Livros didáticos de Filosofia do PNLD 2012 – selecionados para a pesquisa	Filósofas mencionadas	Total de filósofas
--	------------------------------	---------------------------

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. Filosofando: introdução à filosofia. 4ª edição. São Paulo: editora Moderna, 2009	<input type="checkbox"/> Simone de Beauvoir <input type="checkbox"/> Hannah Arendt <input type="checkbox"/> Olgária Matos <input type="checkbox"/> Marilena Chauí <input type="checkbox"/> Scarlett Marton	05 (cinco)
CHAUÍ, Marilena. Iniciação à filosofia. 1ª edição. São Paulo: editora Ática, 2012	<input type="checkbox"/> Catherine de Siena <input type="checkbox"/> Lidia Maria Rodrigo <input type="checkbox"/> Luiza Magalhães Rago <input type="checkbox"/> Hannah Arendt <input type="checkbox"/> Olgária Matos	05 (cinco)

Fonte: A autora, 2021

Selecionamos dois livros didáticos de filosofia do PNLD 2015. A obra “Fundamentos da filosofia” dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes contém menção a quatro (04) filósofas, enquanto, na obra “Filosofia por uma inteligência da complexidade” do autor Celito Meier, apenas três (03) filósofas são mencionadas. Como podemos observar abaixo:

Tabela 5 – Livros de filosofia do PNLD 2015 selecionados para o estudo

Livros didáticos de Filosofia do PNLD 2015 – selecionados para a pesquisa	Filósofas mencionadas	Total de filósofas
COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. Fundamentos de filosofia. 2ª edição. São Paulo: editora Saraiva, 2013	<input type="checkbox"/> Virginia Woolf <input type="checkbox"/> Marilena Chauí <input type="checkbox"/> Simone de Beauvoir <input type="checkbox"/> Hannah Arendt	04 (quatro)
MEIER, Celito. Filosofia por uma inteligência da complexidade. 2ª edição. Belo Horizonte: editora Pax, 2014	<input type="checkbox"/> Hannah Arendt <input type="checkbox"/> Barbara Cassin <input type="checkbox"/> Marilena Chauí	03 (três)

Fonte: A autora, 2021

Foram selecionados dois (02) livros didáticos do PNLD 2018. A sexta edição da obra “Filosofando” das autoras Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins contém oito (08) filósofas, houve acréscimo de três (03) filósofas se formos comparar com a quarta edição em 2012. Entretanto, esse aumento foi apenas quantitativo. A terceira edição da obra “Iniciação à filosofia” permanece com o quantitativo de cinco (05) filósofas mencionadas.

Tabela 6 – Livros de filosofia do PNLD 2018 selecionados para o estudo

Livros didáticos de Filosofia do PNLD 2018 – selecionados para a pesquisa	Filósofas mencionadas	Total de filósofas
ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena.	<input type="checkbox"/> Adela Cortina <input type="checkbox"/> Hannah Arendt	

Filosofando: introdução à filosofia. 6º edição. São Paulo: editora Moderna, 2016.	<input type="checkbox"/> Harriet Taylor <input type="checkbox"/> Maria Victória B. Soares <input type="checkbox"/> Marilena Chauí <input type="checkbox"/> Olgária Matos <input type="checkbox"/> Scarlett Marton <input type="checkbox"/> Simone de Beauvoir	08 (oito)
CHAUÍ, Marilena. Iniciação à filosofia. 3º edição. São Paulo: editora Ática, 2016	<input type="checkbox"/> Hipátia de Alexandria <input type="checkbox"/> Catarina de Siena <input type="checkbox"/> Simone de Beauvoir <input type="checkbox"/> Hannah Arendt <input type="checkbox"/> Lídia Maria Rodrigo	05 (cinco)

Fonte: A autora, 2021

Os seis livros didáticos analisados, nesta pesquisa, apresentam elementos didáticos essenciais para o bom desempenho da atividade filosófica. É inegável que as obras são construídas respeitando a autonomia que a disciplina de filosofia proporciona para todos aqueles que se debruçam sobre ela. Mas como fica explícito, nas tabelas acima, a discrepância acerca da utilização das filósofas na história é desproporcional. Cada um dos livros analisados é composto por mais de 300 páginas. Folheá-los em busca de mulheres na filosofia, torna-se uma verdadeira caça ao tesouro. Um caminho árduo para ter acesso a um conhecimento, predominantemente, dito construído por homens.

Aranha e Martins (2009) atribuem a atividade filosófica a um exercício de indagações das relações humanas. Nas palavras das autoras “essas indagações poderão ser mais bem discutidas se nos familiarizarmos com o pensamento dos filósofos, não para nos guiarmos por eles, mas para entrarmos em contato com as polêmicas que eles desencadearam [...]” (ARANHA & MARTINS, 2009, p. 3). As duas edições da obra “Filosofando – introdução à filosofia” das autoras em questão apresentam apenas 05 (cinco) filósofas, no volume de 2012, e 08 (oito), no volume de 2018. Diante disso, em que circunstância ocorre a familiarização do pensamento de filósofas? Apesar da relevância desses livros didáticos para a comunidade escolar, é necessário compreendê-los como mecanismos de representatividade. Não há como pensar em formação com princípios representativos a partir de um número irrisório de pensadoras da filosofia.

É relevante destacar que a problemática não consiste somente no número de filósofas que são utilizadas na construção dos livros didáticos, mas também a forma como são retratadas. A filósofa Hannah Arendt está presente nas 06 (seis) obras de filosofia. Sendo a única que tem suas teorias desenvolvidas. As demais pensadoras apenas são mencionadas. Suas filosofias e contribuições à produção de conhecimento filosófico não são desenvolvidas. Como podemos perceber na imagem abaixo:



Figura 1 – (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 243)

A imagem 1 foi retirada do livro didático "Filosofando – introdução à filosofia". Nela podemos observar a foto de Jean-Paul Sartre e Simone Beauvoir no Brasil. O capítulo 19 do livro em questão explana acerca da liberdade e apresenta como este conceito modifica-se ao longo da história bem como apresenta as perspectivas de diversos filósofos. Simone Beauvoir, filósofa existencialista, que aborda a temática, é retratada na imagem, mas no capítulo suas teorias sequer são mencionadas. A imagem de Simone, corriqueiramente, é associada como companheira de Sartre, atitude que não faz jus à relevância da filósofa.

É válido ressaltar que o espaço ocupado por Hannah Arendt também não é significativo se formos comparar com os filósofos que compõem as obras. Arendt ocupa um espaço reduzido! Arendt, filósofa alemã, uma das mais influentes no século XX no que refere à teoria política, suas obras destacam-se por apresentar análise crítica e combativa à violência social cometida pelos regimes totalitários. Na imagem abaixo, na obra "Fundamentos de filosofia", Arendt tem sua obra política reduzida a esse pequeno quadro.

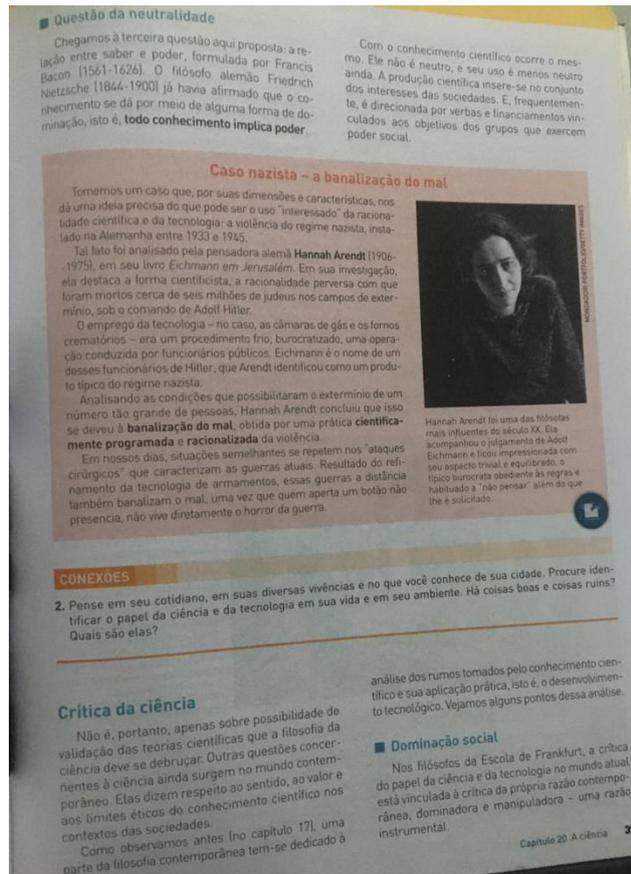


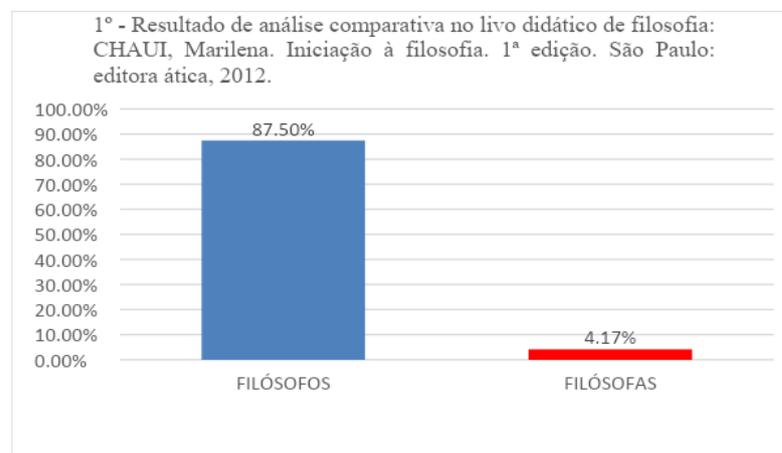
Figura 2 – (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 375)

A invisibilidade das mulheres na filosofia, no que tange aos livros didáticos, fica ainda mais evidente quando fazemos uma análise comparativa em percentual com o quantitativo de filósofos presentes nos livros didáticos.

2.3.2 Análise comparativa

O primeiro livro didático a ser analisado é o de Marilena Chauí (2012) cujo título é “Iniciação à Filosofia” e apresenta os seguintes dados.

Figura (3) – Análise comparativa ao livro Iniciação à Filosofia



Fonte: A autora, 2021

A obra de Chauí (2012), na coleta de dados realizada, apresentou 105 (cento e cinco) filósofos para 5 (cinco) filósofas, em porcentagem equivalente a 87,50% de filósofos e apenas 4,17% de filósofas. A cada 21 (vinte e um) pensadores citados, corresponde apenas 1 (uma) pensadora. É importante ressaltar que as 5 (cinco) filósofas que aparecem na obra de Chauí têm um papel secundário. Por exemplo, Catherine de Siena aparece em uma ilustração, sua biografia e filosofia do período medieval não são explanadas, isto é, apesar de mencioná-la, Chauí (2012) não faz menção de forma significativa. Não há um debate acerca da contribuição dessa pensadora para a história da filosofia.

O livro de Aranha e Martins (2009) “Filosofando: Introdução à Filosofia” apresenta os seguintes dados:

Figura (4) - Análise comparativa no livro *Filosofando: Introdução à Filosofia*



Fonte: A autora, 2021

A obra de Aranha e Martins (2009), na coleta de dados realizada, apresentou 134 (cento e trinta e quatro) filósofos para 5 (cinco) filósofas, sendo em porcentagem equivalente a 96,40% de filósofos e apenas 3,60% de filósofas. Para cada 26,8 filósofos referenciados, somente 1 (uma) filósofa. As 5 (cinco) pensadoras da filosofia que estão presentes na obra de Aranha e Martins (2009) assumem a mesma significância da obra de Chauí (2012).

O livro didático de Cotrim e Fernandes (2013) “Fundamentos da Filosofia” apresenta os seguintes dados:

Figura (5) Análise comparativa no livro Fundamentos da Filosofia



Fonte: A autora, 2021

A obra de Cotrim e Fernandes (2013) apresenta 96,77% de filósofos para 3,23% de filósofas. Portanto, resulta em 120 (cento e vinte) pensadores e 4 (quatro) pensadoras, respectivamente. A cada 30 (trinta) filósofos citados, corresponde 1 (uma) filósofa. É importante ressaltar que este livro, assim como os anteriores analisados, também apenas citam essas pensadoras. Não há um desenvolvimento de conteúdo acerca de suas filosofias, seus sistemas de pensamentos, relevância para história da filosofia.

O livro didático de Celito Meier (2014) “Filosofia - por uma inteligência da complexidade” apresenta os seguintes dados:

Figura (6) Análise comparativa no livro Filosofia – por uma inteligência da complexidade

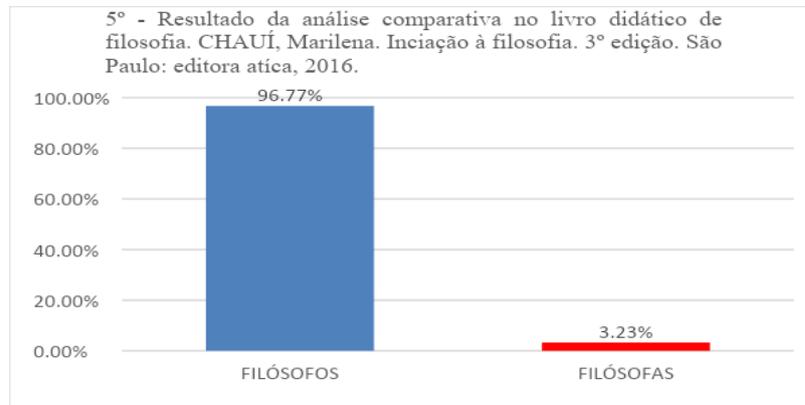


Fonte: A autora, 2021

Nos dados coletados no livro didático de Meier (2014), observamos a presença de 94 (noventa e quatro) filósofos e 03 (três) filósofas. Em termos percentuais, 96,91% e 3,09%, respectivamente. Sendo a obra que menos aborda pensadoras. A presença das mulheres na filosofia, nesta obra, é ainda mais inferior. Considerando, por exemplo, que uma das filósofas (Marilena Chauí) é apenas citada como indicação de leitura, nas últimas páginas do livro.

O livro didático de Marilena Chauí (2016) “Iniciação à Filosofia” apresenta os seguintes percentuais:

Figura (7) – Análise comparativa no livro Iniciação à Filosofia

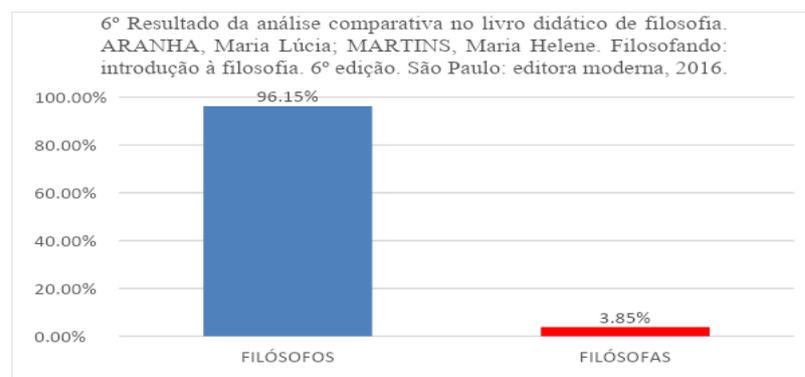


Fonte: A autora, 2021

Na obra de Chauí (2016), encontramos a presença de 150 (cento e cinquenta) filósofos para 5 (cinco) filósofas. Significa que para 30 (trinta) pensadores mencionados, temos 1 (uma filósofa). Em porcentagem, temos 96,77% para 3,23%, respectivamente. Curiosamente, apesar de ser escrito por uma filósofa, não há aumento na proporção de filósofas mencionadas. As obras de Chauí do PNLD de 2012 e do PNLD de 2015 apresentam a mesma quantidade de filósofas. Em contrapartida, há um aumento de pensadores mencionados.

O livro didático de Aranha e Martins (2016) “Filosofando: Introdução à Filosofia”

Figura (8) - Análise comparativa no livro Filosofando: Introdução à Filosofia

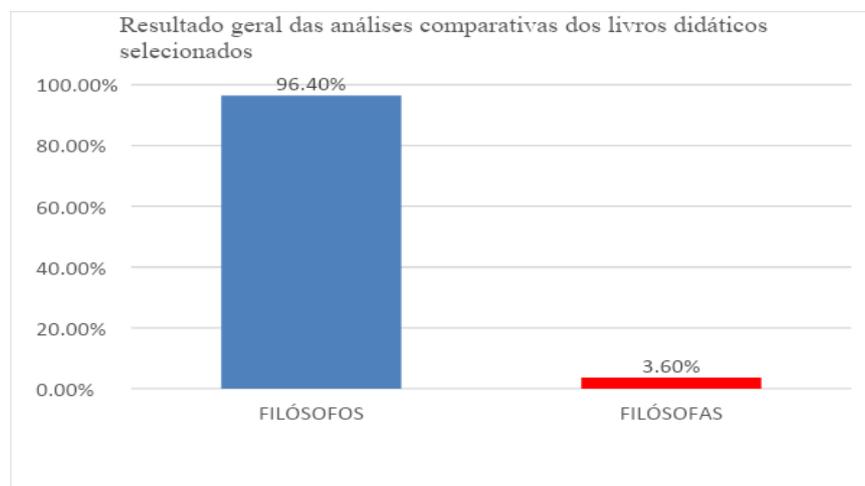


Fonte: A autora, 2021

A obra de Aranha e Martins (2016) foi o livro que mais mencionou filósofas. Na coleta de dados, encontramos a presença de 200 (duzentos) pensadores para 8 (oito) filósofas. O que representa um percentual de 96,15% e de 3,85% respectivamente. A cada 25 (vinte e cinco) sistemas filosóficos de pensadores no livro aparece 1 (uma) filósofa. Há um crescimento de autoras mencionadas ao compararmos com o livro do PNLD de 2012, mas, ainda assim, não é de forma satisfatória.

Para concluir, contabilizamos o percentual de todos os dados coletados nos seis livros didáticos pesquisados que estão representados no gráfico abaixo:

Figura (9) - Análise comparativa: resultado geral



Fonte: A autora, 2021

O gráfico acima apresenta dados em percentual. Contabilizamos, em todos os livros didáticos, a presença de 803 (oitocentos e três) filósofos e 30 (trinta) filósofas. Que representam, respectivamente, 96,40% de pensadores e 3,60% de pensadoras. Todavia, é importante olhar para esses dados percentuais e compreender que não podem ser analisados pela sua diversidade, haja vista que os filósofos e filósofas encontrados nos livros são utilizados repetidamente. É notório que os livros didáticos perpetuam a invisibilidade das mulheres filósofas tal qual ocorre na história da filosofia! Os 06 (seis) livros didáticos analisados, individualmente, demonstram a disparidade de gênero não apenas no caráter quantitativo, como também no qualitativo.

O que nos chama atenção, além da reduzida lista de filósofas apresentadas nos livros, é a forma como essas autoras aparecem nas obras. Ocupam um espaço secundário, à margem do conhecimento filosófico, visto que suas presenças e contribuições, no fazer-se da filosofia, restringem-se a curiosidades, pequenas citações, suas teorias não estão incorporadas aos conteúdos. Desta forma, observamos que, assim como o homem é considerado o sujeito

universal ao longo da construção da humanidade como explanado na primeira seção deste estudo, na história da filosofia assume o papel de protagonista do conhecimento, enquanto as mulheres têm suas filosofias como coadjuvantes.

A primeira seção desta pesquisa deixa evidente que a racionalidade por muito tempo foi negada às mulheres, colocando-as como irracionais, emotivas, instáveis e passivas (BEAUVOIR, 2019). Diante disso, é possível afirmar que essa invisibilidade na história da filosofia não é obra do acaso, mas sim é um discurso muito bem articulado, naturalizando-as como submissas, que perdura até hoje. Considerando que o livro didático é um importante componente curricular, a invisibilidade dessas filósofas reforça o discurso de que mulheres não fazem filosofia. Apesar de a política de seleção das obras incluir critérios que visam à diversidade dentro do campo filosófico, a ausência das mulheres na filosofia ainda é evidente. E, se isto não causa incômodo tanto nos autores das obras quanto nos responsáveis por sua seleção, é porque a filosofia ainda está sujeita à dominação masculina.

Para descontinuar com essas práticas de invisibilidade e romper com este discurso falacioso, é de caráter emergencial a inserção de filósofas no currículo, não apenas no sentido quantitativo, mas atribuindo a elas o lugar de destaque o qual, por muito tempo, lhes fora usurpado. Sendo assim, a escola como espaço de transformação responsável pela construção do exercício da cidadania deve pautar-se em políticas feministas. Afinal, como aponta Hooks (2019, p.16) “o feminismo é para todo mundo”. Louro (2014, p. 123) defende que “a construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro³² desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta”.

³² Segundo Louro (2014), para compreendermos a escola enquanto espaço de transformação, devemos considerar que todas as relações sociais são jogos de poder. Rompê-los é uma tarefa árdua, para isso, temos que reconhecê-los como parte do processo.

3 MEMÓRIA E PROTAGONISMO DAS MULHERES NA FILOSOFIA

A formação geral de um indivíduo deve estar pautada em recortes de classe, raça e gênero, para isso é necessário compreender como a sociedade se estabelece a partir de relações de poder. Como podemos observar nas seções anteriores, a submissão feminina está presente em torno da construção da humanidade, tal condição se reflete nos processos educacionais, nas produções de conhecimento bem como no espaço ocupado pelas mulheres na história da filosofia. Diante desta problemática, esta seção tem como objetivo resgatar a memória e o protagonismo das mulheres no campo filosófico.

O gênero, como categoria de análise, não consiste somente em dar visibilidade às filósofas nem inseri-las nos currículos oficiais. É necessário compreender como o esquecimento é um mecanismo de dominação de um gênero sobre o outro no que tange à filosofia, uma filosofia dominada por homens. Pensando nisso, o resgate da memória consiste no reconhecimento da negação e usurpação sofrida por filósofas. Na concepção de Jacques Le Goff (2013), a memória é um instrumento de dominação que conserva informações para eternizarem-se na história.

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2013, p. 390)

A despeito de a análise de Le Goff (2013) referir-se à história e não ter, necessariamente, o recorte de gênero, é possível utilizá-la para averiguar os caminhos percorridos pelas mulheres na filosofia. Tiburi (2007) constata que a filosofia naturaliza a desigualdade de gênero, visto que, historicamente, a filosofia é escrita por homens para homens.

[...] há que se analisar a função de poder que toma o esquecimento como dispositivo. Saber esquecer é um poder, tornar esquecido é dominação. A história das mulheres dela deriva. [...] A história como memória é uma luta contra a morte do passado. E o esquecimento longe de ser algo desejável é o seu algoz. (TIBURI, 2007, s. p).

Ao analisar o pensamento filosófico na construção dos saberes, percebe-se que a filosofia é predominantemente masculina. O esquecimento ao qual as filósofas e suas teorias são submetidas está correlacionado com as relações de poder que constituem a sociedade. Para Arendt (2014), a violência fundamenta a dominação de uma classe sobre a outra, apesar desta filósofa não fazer uma análise a partir do recorte de gênero, podemos compreender sob essa ótica, já que a dominação de um gênero sobre o outro consiste na desvalorização, na

mesma medida, que o coloca em condição de invisibilidade, o que dificulta o desenvolvimento da pluralidade humana, como ação coletiva. (ARENDR, 2014).

3.1. A contribuição dos filósofos à invisibilidade das filósofas na história

Segundo Ferreira (2001), a visão negativa que os filósofos têm da mulher os caracteriza como os principais responsáveis pelo papel que as filósofas têm na filosofia ocidental. Na concepção de muitos filósofos considerados clássicos, como os filósofos gregos Platão e Aristóteles, ser mulher e ter capacidade para fazer bom uso da razão são condições incompatíveis. Platão defende que o corpo é escravo dos sentidos, que a alma racional, faculdade intelectual é uma atividade por excelência do homem. As mulheres estão subordinadas à sensibilidade e aos afetos, condição dividida com outros animais, diante disso, as mulheres seriam inferiores, por terem uma natureza antinatural e degenerada. (FERREIRA, 2001).

Na Grécia Antiga, ser mulher não era muito desejável, as mulheres tinham o mesmo status social dos escravos, o que significava que não tinham direitos civis, muito menos de participação política. As mulheres gregas eram consideradas como simples objetos e suas vidas eram controladas pelos homens (maridos, pais, senhores) da maneira que eles desejassem (RIBEIRO, jun./jul. 2016, p. 36).

Os direitos civis, na Grécia Antiga, estão atrelados ao exercício da cidadania, condição restringida aos homens. Aristóteles (2016) compara as capacidades racionais de mulheres a de escravos. As mulheres estão em uma condição de superioridade em relação aos escravos por terem a faculdade da deliberação, entretanto não sabem agir a partir daquilo que deliberam, ou seja, as mulheres não conseguem fazer uso da razão prática. Em vista disso, as mulheres não podem ser consideradas sujeitos éticos, já que são incapazes de controlarem seus vícios, não podem intervir na esfera coletiva. Assim, Aristóteles legitima o discurso da inferioridade e subordinação da mulher perante o homem. (ARISTÓTELES, 2016).

Aristóteles concebe uma visão acerca da condição feminina, ainda mais limitante, o que violenta simbolicamente a vida das mulheres e dificulta suas produções de conhecimento. Segundo Tiburi (2018, p. 70), Aristóteles, filósofo que influenciou a história da filosofia, tem sua carga de culpa quando afirmou que “a natureza às vezes produzia uma mulher inteligente, embora fosse um fato contranatural”. A partir das diferenças biológicas, Aristóteles instituiu a mulher como um homem mutilado, as supostas deficiências das mulheres legitimam a dominação masculina. (FERREIRA, 2010).

Tiburi (2013) aponta que a história da filosofia, independente de tempo e espaço, é lesionada pela aversão dos filósofos às filósofas. As mulheres inspiravam, mas eram

usurpadas, justamente, por apresentarem perigo à manutenção do sistema vigente. Tiburi (2013) acredita que nem sempre foi do interesse dos filósofos mudar o mundo, principalmente, quando este mundo os beneficiava. Assim, a história da filosofia constrói-se a partir de uma tradição canônica “nada melhor que domesticá-las pela sensibilidade, dominá-las pela própria imagem”. (TIBURI, 2013, s/p). A violência simbólica está presente na história de atuação das mulheres na filosofia, muitas vezes imperceptível e naturalizada por elas mesmas. Um mecanismo implantado por seus dominadores.

Ferreira (2016) afirma a raridade em encontrar, ao analisar a história da filosofia, textos de filósofos dedicados às filósofas e, quando encontramos, é perceptível que há um estereótipo negativo. Ferreira (2016, p. 130) utiliza para exemplificar sua afirmação o pensamento de Platão “no Timeu (41d – 42d) ameaça os homens que se portam mal nesta vida com o castigo de reencarnarem num corpo de mulher”. A suposta inferioridade das mulheres não é criação dos filósofos, como já foi mencionado. A condição das mulheres na história é uma questão histórico-social, todavia os filósofos também se alimentaram e usufruíram desse poder.

Immanuel Kant, filósofo alemão, também corrobora com a desvalorização da mulher ao afirmar que seriam incapazes, por natureza, ao entendimento teórico, aos princípios e abstrações (CARVALHO, 2004). Assim, não conseguiriam alcançar a maioria intelectual, ou seja, alcançar o esclarecimento que condiciona o ser humano como autônomo. Sendo assim, se não há autonomia, há tutela. Há dominação! “Kant considera difícil a passagem das mulheres à maioria intelectual” (FERREIRA, 2016, p. 130). Como Kant, o filósofo Espinosa “recusa a participação das mulheres num governo democrático e constata suas “imbecilidades”” (FERREIRA, 2016, p. 130).

Os filósofos citados compõem a tradição filosófica e são sempre abordados nos currículos oficiais. Os discursos por eles utilizados propagam a invisibilidade das filósofas e colocam à margem aquelas mulheres que estão em busca do exercício filosófico. Afinal, como mulheres podem debruçar-se sobre uma atividade que discrimina e nega sua existência? Colocar as filósofas como protagonistas das suas histórias e reconhecê-las como produtoras de conhecimento é uma prática fundamental para romper com o pressuposto de que as mulheres estão à margem do exercício filosófico. É desqualificar o discurso misógino que está em volta da filosofia desde o seu nascimento.

Essa ação não somente se dá devido ao reconhecimento que por muito tempo foi usurpado das mulheres, como as coloca como sujeitos que significam e são significados.

Sujeitos que produzem conhecimentos e devem ser reconhecidos por tal feito. De acordo com Nye (1995, p. 271), “se o patriarcado teve um início histórico, pode também ter um fim histórico.” Sendo assim, mesmo as filósofas que não se debruçaram sobre temáticas feministas desempenharam um papel transformador para que hoje possamos questionar a ausência de filósofas nos processos filosóficos e educacionais.

3.2. Resgatando a memória das filósofas

3.2.1 Filósofas clássicas

A atuação de filósofas é tão antiga quanto a própria história da filosofia! De acordo com Berquó (2016), a dificuldade em encontrarmos a presença de filósofas acentua-se quando analisamos a antiguidade. Apesar do período inóspito, há mulheres que produziram filosofia na antiguidade. Essas filósofas participaram de escolas importantes como a escola Pitagórica, Hedonista, Platônica, Aristotélica e Cínica.

Na antiguidade, destacamos três filósofas: Safo de Lesbos, Hipátia de Alexandria e Aspásia de Mileto. De acordo com Silva (2016), **Safo de Lesbos** nasceu em 630 a.C., na cidade de Mitilene, na ilha de Lesbos. De origem aristocrática, não há muitas informações sobre sua biografia. As tensões e conflitos políticos com Pítaco, estadista e legislador, levaram-na a exílio na Sicília. Após seu retorno, fomentou Thiasos, uma escola voltada para educação feminina. As poesias de Safo consistem tanto em análise artística quanto filosófica. “Muito embora tudo o que chegou até nós já representa uma obra considerável, as lendas dizem que não é nem a terça parte dos supostos nove livros que a autora teria escrito”. (SILVA, 2016, p. 17). De acordo com Silva (2016), as poesias líricas de Safo já abordavam uma análise do Ser, através do pensamento, e não apenas por percepções. Cita, como exemplos, as poesias líricas sobre o caráter que atinge as nossas lembranças e afetam nossas relações. No contexto, no qual os versos de Safo eram escritos, temos o desenvolvimento da filosofia pré-socrática. O pensamento dos pré-socráticos aflora na Jônia, região próxima de Lesbos, portanto há uma aproximação entre o fazer-se da filosofia e a composição lírica. Parmênides de Eleia debruçava-se sobre as questões do Ser e a valorização da razão em prol do conhecimento verdadeiro. Segundo Silva (2016), os versos de Safo já remetiam sobre a ligação entre o pensamento e o ser “[...] o uso da recordação como consolo permite constatar a identificação entre pensar e ser”. (SILVA, 2016, p. 21).

Aspásia nasceu em Mileto no século V a.C., mas foi em Atenas que desenvolveu o seu saber filosófico. Nas palavras de Berquó (2016), as informações acerca da vida de Aspásia de

Mileto são bem conflitantes. Alguns relatam o seu envolvimento na esfera educacional em Atenas, outros já a apresentam como prostitua. De certo, o que sabemos dessa filósofa se dá por conta dos escritos de homens, o que já é indício para compreendermos a forma como é relatada. Como afirma Berquó (2016, p. 29), “as mulheres aparecem na documentação de forma quase acidental, quando, inesperadamente, atuavam na esfera pública e acabavam por se intrometer nos assuntos dos homens”.

Como já foi mencionado, há muitas controvérsias acerca da vida de Aspásia, porém é interessante observar que, segundo Berquó (2016), Aspásia teve um relacionamento com Péricles, mas não se sabe ao certo a natureza desse relacionamento, apenas é relatado que havia muito amor entre os dois, algo bem incomum para o período. Não nos agrada a ideia de vincular a imagem de uma filósofa a de um homem, entretanto o fato de Péricles ser um grande estadista em Atenas nos leva a pensar sobre os espaços a que Aspásia poderia ter acesso, considerando sua condição de estrangeira. De acordo com Berquó (2016), Plutarco denominava Aspásia como hetera, as heteras tinham livre acesso aos círculos sociais e acompanhavam os cidadãos nos simpósios, já que exerciam atividades ligadas à música e à dança.

Aspásia era famosa não apenas por seu relacionamento com Péricles, mas também pela sua habilidade com a retórica. Segundo Berquó (2016, p. 36):

No diálogo intitulado Menêxeno, Platão afirma que Aspásia ensinou retórica a Sócrates. Esse tópico gerou muita controvérsia, porque, devido à ideologia ateniense de rígida separação entre masculino/público e feminino/doméstico, os estudiosos tendiam a considerar impossível que uma mulher pudesse ensinar homens na arte de falar bem em público.

Esse relato é de extrema relevância, considerando que as habilidades de Sócrates para o diálogo são reverenciadas ao longo da história, mas nada se menciona sobre a mulher que o teria ensinado. Berquó (2016) explica que, apesar das inconsistências, não há como desqualificar a importância que Aspásia teve. Como podemos observar no seguinte trecho:

A atuação pública de uma mulher, estrangeira, intelectual, filósofa e oradora causou furor em Atenas. Ligada ao movimento sofista, de pensadores jônios que vendiam seus serviços como professores, ela afrontou os parâmetros da sociedade ateniense, que tinha por ideal a reclusão das mulheres no espaço doméstico. Por esta razão, teve muitas vezes a sua reputação atacada pelos poetas cômicos, sendo chamada de prostituta. (BERQUÓ, 2016, p. 40).

Hypátia de Alexandria³³, filósofa, matemática e astrônoma, nasceu por volta de 370 d.C.. na cidade de Alexandria, foi brutalmente assassinada por conta de conflitos políticos. As

³³ Das três filósofas da Antiguidade que destacamos, somente Hipátia foi encontrada nos livros didáticos selecionados para essa pesquisa.

circunstâncias sobre a sua morte foram deturpadas, assim como romantizadas ao longo da história. De acordo com Martinelli (2016), as informações sobre os feitos de Hipátia são encontradas a partir do estudo das escritas dos seus alunos, o mais conhecido foi Synesius de Cirene. Sabe-se que os jovens a procuravam admirados por suas habilidades em manusear instrumentos como o astrolábio. Hipátia aplicava seu conhecimento das teorias platônicas e aristotélicas às indagações matemáticas do seu período, o que a tornou uma eminente professora de matemática que ministrava aulas em sua casa para pagãos e cristãos.

Para Martinelli (2016), as habilidades do discurso que Hipátia demonstrava ter também a colocaram em uma condição de admiração perante seus ouvintes visto que muitas pessoas se reuniam para ouvi-la. Martinelli (2016) relata que um dos motivos da morte de Hipátia ocorreu pela raiva que o arcebispo Cirilo tinha por ela, pois de acordo com alguns relatos, a filósofa coloca-se contrária aos cristãos. Mas não há indícios de que Hipátia tivesse aversão aos cristãos. A morte trágica desta filósofa a coloca como símbolo do declínio da razão no pensamento clássico grego.

O último cientista a trabalhar na biblioteca de Alexandria foi uma astrônoma, matemática, física e a líder da escola neoplatônica de filosofia – uma gama extraordinária de instrução para um indivíduo em qualquer idade. Seu nome era Hipácia. Nasceu em Alexandria em 370. Em uma época em que as mulheres possuíam poucas opções e eram tratadas como propriedade. Hipácia movia-se livre e desinteressadamente pelos domínios masculinos tradicionais [...] (SAGAN, 1982, p. 355).

3.2.2. Filósofas medievais

Na Idade Média, destacamos duas filósofas: Heloísa de Paráclito e Christine de Pizan. Neste contexto, a Igreja Católica é uma importante instituição social que determina os valores morais na sociedade. A filosofia estava subordinada à fé, diante disso, o exercício filosófico estava atrelado à religião.

Segundo Carvalho (2004), a filósofa **Heloísa de Paráclito** nasceu na França em 1101 d.C., sua figura esteve, intrinsecamente, relacionada ao filósofo e teólogo Pedro Aberlado, com quem teve um relacionamento amoroso. Aberlado, clérigo da Igreja Católica, é considerado um dos pensadores mais importantes da filosofia escolástica. A maioria das informações sobre Heloísa se dá por conta das cartas trocadas com Aberlado. Esta filósofa ganhou notoriedade por sua inteligência e empenho nos estudos teológicos. É importante ressaltar que Heloísa diverge em várias questões de Aberlado. (ROCHA, 1997).

De acordo com Rangel (2012), Heloísa rompeu com paradigmas, superando as mulheres de sua época. Mostrou-se revolucionária por ser contrária ao casamento, por entendê-lo como instituição social que objetiva a submissão, portanto uma instituição que é

contrária ao ideal de liberdade. Heloísa também acreditava que o casamento poderia interferir na posição de Aberlado na sociedade, apesar de ele não ser proibido de casar. Diante deste pensamento, o casamento secreto entre Heloísa e Aberlado ocorreu por uma vaidade do filósofo. Segundo Rangel (2012), Heloísa pregava o princípio do amor enquanto ação desinteressada, amar sem esperar nada em troca, foi o que fundamentou a forma como a filósofa enxergava sua relação com Aberlado, por quem tinha um amor genuíno. A filósofa vivia sob um dilema moral. Como podemos observar:

Sou muito culpada, mas, como sabes, sou muito inocente, pois no delito, o que conta não é o que é feito, mas a intenção do agente. [...] Que intenção, porém, sempre tive a teu respeito, só tu que fizeste a experiência podes julgar. Tudo submeto ao teu exame e tudo cedo ao teu testemunho (HELOÍSA. Segunda Carta. *In*: Rocha, 1997, p. 189)

Heloísa acreditava que a ética está atrelada à intencionalidade da ação. A filósofa sentia-se culpada por seu relacionamento, mas não existia culpa por amar Aberlado de forma tão pura. Uma pessoa pode ter uma ação louvável e culpável na mesma medida. Nas cartas escritas, fica evidente que o sentimento de Aberlado por Heloísa estava condicionado por desejos. A consciência sobre desejos e inclinações eram temas muito frequentes nas cartas trocadas por Heloísa e Aberlado, o que resulta na obra “História das Calamidades”. (ROCHA, 1997). Heloísa vestia-se com a roupagem do seu período, portanto não abordou a condição subjugadora das mulheres, contudo questionou dogmas importantes do período, como o amor a Deus. Defendeu os prazeres que naquele período eram considerados pecado, superou seu mestre, Aberlado, ao colocar em prática a moral da intenção, viver do exemplo. (RANGEL, 2010).

Christine de Pisan, filósofa italiana, nasceu em 1364, foi morar na França ainda pequena. Christine lutou pelo direito das mulheres à educação, estudou latim e filosofia com o seu pai e desenvolveu a habilidade da escrita. Casou-se aos 15 anos, como era de costume na sua época e, após a morte de seu pai e marido, enxerga-se sozinha, aos 25 anos, como responsável pelo sustento de sua família. Transformou sua habilidade em profissão e, assim, tornou-se a primeira mulher a ser reconhecida por sua escrita (KARAWAJCZYK, 2016).

Na sua obra mais importante, “A Cidade das Damas”, questionou o posicionamento de ódio dos homens às mulheres.

Perguntava-me quais poderiam ser as causas e motivos que levavam tantos homens, clérigos e outros a maldizerem as mulheres e a condenarem suas condutas em palavras, tratados e escritos. [...] Filósofos, poetas e moralistas, e a lista poderia ser bem longa, todos parecem falar com a mesma voz para chegar à conclusão de que a mulher é profundamente má e inclinada ao vício. (PIZAN, Christine de. A Cidade das Damas. *Apud*: NERI, 2013, p. 76)

Segundo Karawejczyk (2016), Christine dedica-se às mulheres. Seja para relatar as problemáticas em ser mulher no medievo, como também fazer reflexões que contribuíram para colocar a mulher enquanto ser emergente na sociedade. “O propósito principal de Christine é o de aconselhar as mulheres e é com essa meta que, tal como os pregadores e moralistas da época, ela se dirige, primeiro, às rainhas, princesas e damas.” (KARAWEJCZYK, 2016, p.115). Suas obras refletiam sobre várias temáticas como: educação dos filhos, economia, administração de bens, discernimento nas condutas, cautela diante dos conflitos em volta de suas propriedades. “Christine parece buscar um lugar no qual as mulheres pudessem se perceber e se valorizar enquanto mulheres.” (KARAWEJCZYK, 2016, p.120).

As mulheres devem ter acesso à educação para ter autonomia de pensamento, saber administrar a vida material e pessoal, para auxiliar e dar o suporte necessário ao marido. É interessante observar o caráter paradoxal da figura da mulher nas obras de Pisan, ora uma mulher autônoma, ora submissa ao marido. Para ter sua fala validada era necessário “tornar-se um homem” (KARAWEJCZYK, 2016, p.117). Considerando seu contexto histórico, Christine representou o movimento de valorização da racionalidade feminina e quebrou estereótipos com sua forma de escrever e pensar.

3.2.3. Filósofas modernas

Na modernidade, a igreja católica tem sua autoridade questionada, enquanto o conhecimento científico ganha autonomia e notoriedade. A ruptura com o passado representa uma valorização da razão, o desenvolvimento da economia e cultura. Os ideais iluministas: liberdade, igualdade e fraternidade fundamentam a modernidade, vislumbrando a emancipação dos indivíduos. As filósofas Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft ganham destaque ao lutarem pelos direitos civis das mulheres.

A filósofa **Olympe de Gouges** nasceu em 1748, na França. “Fruto do sistema absolutista francês de desiguais estamentais, Gouges teve poucas oportunidades de estudo. Não obstante, manteve seu interesse nas causas sociais que geravam intenso debate na época” (RODRIGUES, 2016, p. 127). Olympe tinha uma postura abolicionista e seus escritos e peças de teatro abordavam as mais diversas temáticas como: abolição da escravidão, emancipação feminina, amor livre. Esta filósofa dedicou sua vida à política e causas sociais. Seus ensaios objetivavam que as mulheres pudessem ser ouvidas e seus interesses levados em consideração. (RODRIGUES, 2016).

A “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”³⁴, texto escrito por Olympe, ocasionou uma reviravolta política. Apesar do contexto revolucionário da modernidade, os ideais estabelecidos ainda não conseguiam fazer o recorte de gênero. Olympe denunciou as incoerências dos ideais revolucionários, bem como, a traição acerca da questão igualitária entre os sexos. Sobre a declaração, Gleichauf (2010) afirma:

En su Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana compromete siempre al Estado. Para ella, no se trata de mostrar que la naturaleza de la mujer es igual a la del hombre, sino que es una cuestión de igualdad de derechos en la vida política y social. Las mujeres deben tener los mismos derechos y obligaciones que los hombres delante de la ley. La filosofía práctica es su terreno. (GLEICHAUF, 2010, p. 72).

De acordo com Rodrigues (2016), a declaração redigida por Olympe influenciou os artigos que compõem a Declaração Universal de Direitos Humanos. Seus escritos denunciavam que as mulheres fizeram parte da revolução, mas a conquista por seus direitos foram negados. “[...] o teor jurídico da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã fez deste documento um marco vanguardista das futuras declarações, tratados e leis que buscam a igualdade de gênero”. (RODRIGUES, 2016, p. 133). Segundo Rodrigues (2016), Olympe defendia uma igualdade plena, para isso era necessário abranger os aspectos jurídicos, as questões de gênero, para que se tivesse uma sociedade plural e democrática. Acusada de querer ser homem, “sua voz foi calada precocemente por aqueles que se diziam defensores da liberdade” (RODRIGUES, 2016, p. 134).

Mary Wollstonecraft, filósofa inglesa, nasceu em 1759, em Londres. Escritora e filósofa revolucionária, Mary é considerada como uma das percussoras da teoria feminista. A sua obra “Reivindicação dos Direitos da Mulher” é um marco histórico à luta das mulheres por emancipação econômica, política e social. O pensamento feminista de Wollstonecraft tem origem no seu ambiente familiar. De acordo com Gordon (2005), o pai de Mary detinha um comportamento violento e autoritário, inclusive, Mary teria intervindo diversas vezes a fim de evitar agressões à sua mãe. Perrot (2007) aponta a naturalização da violência contra mulher e filhos, neste período, como algo normal, desde que feito com moderação.

Recusando paternalismos que asperamente censura, impôs-se pelo trabalho, pelo esforço, pela pesquisa intelectual séria que lhe granjeou o respeito de seus pares. Não se trata de engendrar teses teóricas mais ou menos interessantes, mas de lutar por uma causa, alicerçada em vivências, conquistada pelo estudo e justificada pela argumentação (FERREIRA, 2009, p. 122).

³⁴ Por não se sentir contemplada na “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, Olympe redige essa declaração para denunciar a não contemplação dos direitos das mulheres e reivindicar sua inclusão.

De acordo com Wollstonecraft (2015), o ideal cívico só pode existir se estiver em igualdade entre iguais. Mas o contexto no qual a filósofa estava inserida, apesar dos ideais revolucionários, não era propício para mulheres. As mulheres são engendradas, desde a juventude, à prisão do casamento, legitimando o poder e superioridade do homem. Mary afirma (2015) que mulheres e homens são seres racionais e que têm o direito de aprimorar sua racionalidade e capacidade, recebendo a educação necessária para tal feito. Na sua obra “Reivindicação dos Direitos da Mulher”, Mary (2015) disserta sobre como as mulheres são inferiorizadas nos escritos de alguns pensadores, entre eles, Rousseau. Para Wollstonecraft (2015), Rousseau alimenta-se da prerrogativa que condiciona a mulher a uma posição de submissão, utilizando como argumento (falacioso) a natureza frágil e a força distinta entre homens e mulheres. Segundo Mary (2015), as mulheres seriam mais ativas socialmente, se, assim como os homens, fossem preparadas para tal feito desde o seu nascimento. A submissão feminina não é uma questão natural, mas sim social. Portanto, deve-se assegurar o direito à educação às mulheres, para subverter o sistema que a aprisiona.

3.2.4. Filósofas contemporâneas

Para que filósofas como Hannah Arendt no século XX, pudessem ganhar notoriedade, muitas mulheres percorreram um caminho árduo para terem suas produções valorizadas. O período contemporâneo revelou em partes o que vinha sendo “renegado” por muito tempo às mulheres, a influência no campo filosófico. Neste período, temos filósofas como Beauvoir e Butler, utilizadas para teorizar a primeira seção desta pesquisa. Sendo assim, destacamos duas filósofas Angela Davis e Hannah Arendt.

Angela Davis nasceu em 1944, no Alabama. Militante política, Davis é conhecida mundialmente por sua luta contra a opressão em todos os seus âmbitos. Estudou com filósofos influentes como Hebert Marcuse e Theodor Adorno. Qualificou-se na academia, mas manteve-se presente nos movimentos sociais. Escritora, professora, pesquisadora, a filosofia de Davis é práxis. Seus escritos são diversos: artigos, ensaios, livros, a produção de Davis é extensa. “Nas últimas décadas, Angela Davis lecionou em universidades em todos os estados americanos, assim como na África, Europa, Caribe e na antiga União Soviética” (FERREIRA; ROSA, 2016, p. 335).

Mulher negra revolucionária, Angela Davis tornou-se símbolo do ativismo negro. De acordo com Ferreira e Rosa (2016), a base do pensamento de Davis fundamenta-se nas teorias marxistas. Suas obras denunciam a violência marcada pelo capitalismo e o racismo nos

Estados Unidos, um sistema muito bem articulado de opressão. Segundo Ferreira e Rosa (2016), Angela reconhecia-se como comunista, o seu envolvimento com o comunismo iniciou-se com a leitura em um grupo de jovens do “Manifesto do Partido Comunista”. A família de Angela tinha uma condição financeira estável, mas foi marcada pela segregação racial. A filósofa, retratada como pantera negra, representa, para muitos jovens, inspiração intelectual e política.

[...] devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente de classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco. Essa deve ser a dinâmica essencial da nossa busca por poder – um princípio que deve não apenas determinar nossas lutas enquanto mulheres afro-americanas, mas também governar todas as lutas autênticas das pessoas despossuídas. (DAVIS, 2017, p.17)

Nas palavras de Ferreira e Rosa (2016, p. 350), Angela Davis “[...] representa muito mais que a uma militante política, mas a mulher negra lutando pela diferença”. A obra “Mulheres, raça e classes”, primeira obra em que a filósofa aborda a especificidade da mulher negra, representa um marco importante. Davis escreve sobre mulheres negras para mulheres negras! É nesta obra que a filósofa teoriza sobre as perspectivas históricas dos feminismos e a diferença de luta entre feministas negras e brancas. “Sendo assim, as mulheres brancas e negras precisam dizer e escrever sobre os preconceitos que sofrem na Filosofia, e denunciar as aberrações que os filósofos disseram e dizem sobre nosotras.” (FERREIRA; ROSA, 2016, p. 352).

Hannah Arendt³⁵, filósofa e teórica política, considerada a filósofa mais influente do século XX. Nasceu em 1906, na Alemanha, na cidade de Hannover. Segundo Cortés (2016, p.197), “Paul Arendt e Martha Cohen, seus pais, lhe ofertaram uma educação laica marcada pela convivência com artistas, literários, poetas e, também com a política, uma vez que ambos foram membros do partido socialista alemão”. Arendt vivenciou um período entre guerras, no qual havia grande instabilidade econômica e política, o que resultou no seu interesse em diversas áreas do conhecimento. “A construção de seu pensamento advém de sua formação intelectual iniciada no convívio familiar e nos escolares de sua infância, encontrando um solo seguro na filosofia durante a adolescência.” (CORTÉS, 2016, p. 201).

Ao longo da sua formação intelectual, Arendt tem contato com diversos pensadores. Sua admiração por Rosa Luxemburgo, seu relacionamento controverso com Martin Heidegger, sua amizade com Karl Jaspers e Walter Benjamin, sua relação acadêmica com Edmund Husserl são marcos importantes na sua trajetória intelectual e pessoal. De acordo

³⁵ Arendt é a filósofa que mais tem destaque nos livros didáticos analisados nesta pesquisa.

com Cortés (2016), as polêmicas em torno da relação acadêmica e pessoal de Arendt e Heidegger perduram até hoje como críticas à filósofa. “Pode-se dizer que a formação filosófica da pensadora é atravessada tanto pelos acontecimentos históricos, pelas vivências pessoais e pela ruptura que a filosofia da sua época empreendia com a tradição” (CORTÉS, 2016, p. 204). A ruptura com a tradição filosófica vigente pode ser considerada um dos motivos pelo qual Hannah não era vista como filósofa, pela ausência de um sistema filosófico.

Arendt presenciou tempos sombrios, mas buscou acima de tudo compreender o contexto histórico de sua época, utilizou-se do esforço do pensamento para analisar os movimentos mais extremos da sociedade, para compreender a realidade. O ato de compreender era um fator primordial de sua filosofia.

[...] compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, nem vergar humildemente o seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja (ARENDR, 1975, p. 10).

No entendimento de Cortés (2016), Hannah Arendt representa uma complexidade como filósofa, um pensamento em aberto que pode ser utilizado para pensarmos o hoje, nosso tempo. O legado de Arendt é um ato de coragem! Coragem em buscar compreender a riqueza de suas contradições, da pluralidade dos movimentos, coragem em assumir posicionamentos que proporcionarão uma verdadeira reviravolta crítica. Hannah Arendt é a valorização do ato de pensar, como ponto de partida, como ação.

3.3 Filósofas brasileiras

Em setembro de 2019, participei do 2º encontro do Grupo Temático de Filosofia e Gênero da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF realizado na Universidade de São Paulo. Tive a honra de encontrar filósofas e pensadoras de todas as regiões do Brasil, inclusive, conhecer as responsáveis pelo departamento de filosofia na Universidade de São Paulo. Apresentei os primeiros passos da minha investigação no mestrado e as colaborações que recebi foram de suma importância para que esta pesquisa findasse. Neste evento, constatei que não somente há mulheres na filosofia, como há filósofas brasileiras refletindo e pesquisando os mais variados assuntos. Diante disso, neste tópico, selecionamos filósofas brasileiras e suas contribuições para a produção de conhecimento no Brasil.

Figura 10: As filósofas do Departamento de Filosofia e Ciências humanas da USP



Fonte: A autora

Nísia Floresta, educadora, escritora e poetisa, teve grande contribuição ao pensamento filosófico no Brasil bem como no movimento feminista. Nasceu em 1810 e vivenciou um período denominado Brasil Império no qual as discussões em torno da mulher voltavam-se para o estigma da inferioridade feminina. Considerada uma mulher à frente de seu tempo, Nísia rompeu paradigmas e dedicou-se à luta das mulheres pelo acesso à educação. Numa sociedade patriarcal onde as mulheres estavam restritas aos lares e atividades domésticas, em seus escritos literários, esta pensadora transpôs barreiras e buscou o protagonismo e a emancipação intelectual das mulheres.

Nísia Floresta questiona, em 1832, o porquê de não haver mulheres ocupando cargos de comando, tais como de general, almirante, ministro de estado e outras chefias. Ou ainda, porque não estão elas nas cátedras universitárias, exercendo a medicina, a magistratura ou a advocacia, uma vez que têm a mesma capacidade que os homens. Como se vê, ela vai fundo em suas intenções de acender o debate e de abalar as eternas verdades de nossas elites patriarcais. (DUARTE, 1997, P. 11)

Nísia inspirou-se no pensamento revolucionário de Mary Woostonecraft, filósofa inglesa, que escreveu a obra “Reivindicação dos direitos das mulheres”. Em 1832, Nísia publica seu primeiro livro “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”, tradução livre do livro de Woolstonecraft, nele a autora traz ao Brasil as discussões acerca dos direitos das mulheres, frente ao contexto histórico no qual estava inserida, enquanto Mary debruçava-se sobre a mulher na Europa (DUARTE, 1997). Em 1838, fundou o Colégio Augusto, colégio de educação para meninas que não foi bem aceito, já que a proposta era “além de ler,

escrever, contar, coser, bordar, marcar e tudo o mais que toca à educação doméstica de uma menina, ensinar-se-á a gramática da língua nacional por um método fácil, o francês, o italiano e os princípios mais gerais da geografia'. (DUARTE, 2006, p. 25).

Nísia Floresta, precursora do feminismo no Brasil, deve ser lembrada por sua audácia em mostrar sua intelectualidade revolucionária, sua força em romper os paradigmas presentes numa sociedade patriarcal e por sua escrita de resistência frente à temática da escravidão, assim como, acerca da situação dos indígenas no Brasil. Nísia lutou contra os sistemas opressores, pela liberdade das mulheres e de todos os oprimidos que compunham nossa terra Brasil.

Marilena Chauí nasceu em 1941, na cidade de São Paulo, formou-se em filosofia, em 1965, na Universidade de São Paulo. Chauí vivenciou o período inóspito da filosofia no Brasil por conta da ditadura militar, mas, assim como a disciplina de filosofia, resistiu a esse período e suas contribuições vão além da sala de aula. De acordo com Sousa (2016), a filósofa participou da fundação do Partido dos Trabalhadores na década de 80, também atuou como Secretária Municipal da Cultura de São Paulo, nos anos de 1989 a 1992. Por decisão própria, após sua saída da secretaria, não quis mais assumir cargos públicos, pois compreendeu que sua verdadeira vocação era a academia. Todavia, Chauí afastou-se apenas no âmbito profissional, suas ideologias continuam alinhadas ao Partido dos Trabalhadores e até hoje é filiada como militante.

Marilena representa resistência e suas obras refletem os seus ideais políticos. Sua produção acadêmica é extensa, tendo como diferencial a linguagem na qual a autora escreve. Sem diminuir a qualidade dos debates, as obras de Marilena são didáticas! Estudantes de qualquer natureza conseguem ter acesso a elas. A filosofia da autora vai da academia à escola pública. Inclusive, foram analisados nesta pesquisa dois livros didáticos produzidos pela autora. Sua produção é composta por uma variedade de temas. Aproximadamente, a autora tem 38 livros publicados, além de diversos artigos científicos publicados em periódicos. Entre os temas mais frequentes em suas publicações, podemos destacar a política, principalmente no que se refere à luta de classes (SOUSA, 2016). Felizmente, é possível encontrar com muita facilidade entrevistas com Marilena nas quais ela diz sobre o contexto político do Brasil. Portanto, falar de filosofia no Brasil é falar de Marilena Chauí!

Lélia Gonzalez nasceu em 1935, em Belo Horizonte. Considerada a primeira mulher negra a estudar sobre a questão de raça e gênero no Brasil, tem forte produção intelectual no âmbito do ativismo político negro. Sua atuação política está presente em diversos coletivos e

movimentos como o Movimento Negro Unificado, o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum (RIOS; LIMA, 2020). De acordo com Rios e Lima (2020, p. s/p), Lélia representa “a mulher negra mais expressiva no Brasil, no século XX”. Sua vida intelectual é marcada pela militância política e suas obras contribuíram para pensarmos o papel da mulher negra na sociedade bem como para analisarmos a problemática da questão racial no Brasil.

A voz de Lélia ultrapassa o território brasileiro. Em 2019, quando Angela Davis esteve no Brasil, mencionou a importância de Lélia para o feminismo negro e para os movimentos sociais. Lélia dialoga com a América Latina, debruça-se sobre a criação do conceito “Amefricanidade” o que inclui também a questão dos povos indígenas. O repertório da filósofa era muito amplo, os debates eram diversos a partir de uma linguagem acessível e didática (RIOS;LIMA, 2020). Lélia conseguiu o que muitos pensadores têm dificuldade em levar suas reflexões filosóficas para além dos muros da academia. Lélia Gonzalez é resistência, é práxis!

O breve panorama que fizemos é uma forma singela de demonstrar que as mulheres sempre estiveram presentes na construção da filosofia. Há inúmeras filósofas ao longo da história. É impossível explicar sobre todas, mas acreditamos que o trabalho desenvolvido até aqui contribui com o movimento que busca modificar as estruturas dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, observamos que a invisibilidade das filósofas na história da filosofia perpetua-se também no currículo da disciplina de filosofia no ensino médio, tendo como base a “ausência” das filósofas e suas teorias nos livros didáticos que é um importante instrumento didático na sala de aula. As três seções deste estudo explanam que essa invisibilidade, tanto na construção do saber filosófico, quanto nos livros didáticos, não ocorre por falta de interesse pelo exercício filosófico, considerando que as mulheres estão presentes na filosofia desde sua origem. Ocorre por uma violência simbólica que resulta em um processo de ocultamento dessas pensadoras. Quando pensamos na Grécia Antiga, considerada o berço da filosofia, percebemos que a forte tradição patriarcal resulta no privilégio que os homens têm para produção de seus conhecimentos.

Na antiguidade, Sócrates, Platão e Aristóteles são considerados clássicos na filosofia. A presença desses pensadores é marcante nos livros didáticos, há todo um cuidado para demonstrar a importância que eles tiveram para o campo filosófico, mas, por exemplo, não se menciona a visão negativa que eles propagavam das mulheres. Assim como não é sequer mencionado que a filósofa Aspásia de Mileto seria a responsável por ensinar a técnica do diálogo para Sócrates, motivo pelo qual o filósofo é até hoje reverenciado. Não somente isso, mas, se aprofundarmos a investigação, perceberemos que os sistemas filosóficos de muitos pensadores foram criados a partir da vivência e experiência com mulheres. Tiburi (2016) aponta que:

O mundo patriarcal não promoveu o diálogo entre os gêneros que ele mesmo construiu. O patriarcado opressor sempre foi a verdadeira ‘ideologia de gênero’. Nessa ideologia, os homens, em geral, sempre trataram as mulheres como incapazes para o conhecimento e o poder [...] A misoginia, por sua vez, foi o sustentáculo, uma espécie de lastro que autorizava o comportamento contra o diálogo e a favor de toda essa violência (TIBURI, 2016, pp. 48-49).

É fato incontestável que a invisibilidade das filósofas na história é um mecanismo de subjugação da mulher e os filósofos fazem parte desse sistema. O discurso quase que unívoco acerca da natureza feminina colabora para desqualificar o fazer-se filosófico das mulheres. Durante a pesquisa, evidenciamos que muitas pensadoras, para terem acesso a círculos da filosofia, primeiramente enveredaram por outras áreas como, por exemplo, a literatura. Inclusive, esse feito contribuiu para resistência de muitas pensadoras não se intitularem “filósofas”. Beauvoir (2017), na obra “A força das coisas”, retrata o resgate de memória de viagens, de encontros intelectuais e percebemos que Beauvoir, por muitas vezes, condiciona o papel de filósofo a Sartre, mas resiste a receber essa posição. Muito mais que um simples título, o termo “filósofa” assume uma carga que por muito tempo foi usurpada das mulheres.

O mesmo acontece com Hannah Arendt que por muitos é considerada como teórica política, mas não temos como desconsiderar o teor filosófico em suas obras.

Diante do exposto, o conceito de gênero deve estar presente como categoria de análise no saber filosófico para romper com paradigmas que perpetuam a desigualdade, prejudicando as análises e compreensão da realidade como, por exemplo, o conceito de sujeito universal que é construído a partir do caráter masculino, muito criticado por Simone de Beauvoir. O sujeito universal masculino naturalizou os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens na sociedade. Aos homens, naturaliza-se a racionalidade e às mulheres, o caráter emotivo e impulsivo. Tal premissa viabilizou o discurso que distanciou as mulheres da filosofia. Lutar contra esse discurso é uma tarefa feminista e a luta feminista agrega todos.

Para Barreto (2012), o processo educacional também está marcado pela desigualdade de gênero. Esta desigualdade fica perceptível com a disparidade entre o número de filósofas e filósofos encontrados nos livros didáticos utilizados e analisados no ensino médio no Brasil. O livro didático, no presente, consiste no material didático mais acessível utilizado por professoras e professores nas escolas públicas para contribuir no ensino-aprendizagem das alunas e alunos. A invisibilidade das filósofas, nesses livros didáticos, ocasiona na contribuição da desigualdade de gênero. É notório afirmar que o termo “invisibilidade”, comumente utilizado nessa pesquisa, refere-se ao fato não somente da ausência das filósofas, mas na qualidade das citações e produções teóricas utilizadas nos livros didáticos.

O gênero também precisa ser uma categoria de análise nas teorias curriculares! Paraíso (2010, p.1) aponta que o currículo é “o território do ensino” e o que ele vem ensinando sobre gênero dificulta tanto o aprender quanto o desaprender sobre gênero. É interessante pensarmos na relação teoria e prática que é construída pelo currículo, uma vez que é a partir dessa relação que a subversão curricular acontece. No que se refere aos livros didáticos analisados, a temática de gênero só é abordada a partir do PNLD 2018, todavia não de forma satisfatória. O discurso em volta do sujeito universal masculino naturaliza as relações de poder nesse território de ensino, essa naturalização baseada em valores patriarcais produz efeitos de sentidos na formação das alunas e alunos.

Diante disso, o que o currículo de filosofia no ensino médio vem ensinando sobre gênero? O que nos pareceu evidente foi que o processo de generificação pelos quais o currículo passa se torna tão natural que o exercício de olhar para esse artefato, e mesmo de colocá-lo sob suspeita, embora sejam válidos, ainda não são suficientes para mostrar as dinâmicas que atravessam e constituem este território de ensino. Dito isso, ainda que os livros

didáticos selecionados sejam escritos por filósofas, a questão de gênero restringe-se a espaços de menor valor. Quando se pensa no currículo como um espaço de luta e conflitos, e ao mesmo tempo se olha para ele como um artefato produzido a partir de uma cultura, produtor e reproduzidor de sentidos, entendemos que o currículo ainda, em muitas instâncias, pode estar silenciando as mulheres na filosofia.

O currículo não é neutro, portanto é necessário averiguar o contexto no qual foi e é formulado. Não há como pensar em equidade de gênero no ambiente escolar sem a inserção da produção das filósofas nos livros didáticos e, conseqüentemente, nos discursos utilizados por professoras e professores. Somente a partir da ruptura do discurso falacioso da neutralidade curricular, há possibilidade de, através de uma intencionalidade pedagógica, subverter esse território. Todavia as novas discussões acerca do novo ensino médio no Brasil despertam um novo alerta sobre a notoriedade da disciplina de filosofia, o espaço e a importância social que a mesma ocupa. Considerando o processo histórico de luta da disciplina, há grandes possibilidades que a discrepância entre filósofos e filósofas no currículo de filosofia faça o movimento contrário àquilo que esperamos. Um retrocesso muito bem articulado!

Por fim, a investigação sobre essa temática despertou o interesse em aprofundar os estudos acerca das teorias curriculares e pensar como se configura esse território de ensino no âmbito do ensino superior, ou seja, como o currículo de filosofia nas universidades brasileiras forma os professores e professoras que, posteriormente, serão inseridos no espaço escola e irão reproduzir sentidos e discursos, não somente sobre o recorte de gênero, mas também de outras problemáticas necessárias para a construção de uma análise baseada na diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4ª edição. São Paulo: editora Moderna, 2009
- ARISTÓTELES. Política. Tradução: Editora Martin Claret Ltda, 16º impressão, 2016.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino médio: ambiguidades e contradições da LDB**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, instrumento de poder**. Tradução de Roberto Raposo, prefácio de Celso Lafer. 5 ed. Rio de Janeiro: Documentário, 1975.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70. 1979.
- BARRETO, Andreia (org.) **Mulher no ensino superior – distribuição e representatividade**. Cadernos do GEA. – n.6 (jul./dez. 2014). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 5ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- _____. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 5ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- _____. **A força das coisas: volume 1**. Tradução Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BELIERI, C. M. e SFORNI, M. S. de F. O ensino de filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. *In: Revista do NESEF Filosofia e Ensino*. Ed. esp. de lanç. Ensino de Filosofia e Política Pública Educacional. Curitiba. UFPR, vol. 1, nº 1, out., nov., dez., 2012/ jan. 2013. p. 23-36.
- BERQUÓ, Thirzá Amaral. Aspásia de Mileto: mulher e filosofia na Atenas clássica I. *In: Filósofas a presença das mulheres na filosofia*. [recursos digitais] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- CARVALHO, Maria da Penha Felício dos Santos de. Filosofia e mulheres: implicações de uma abordagem ética a partir da perspectiva de gênero. **Revista Filosofia UNISINOS**, v. 5, n. 9, p. 213-231, julho-dezembro de 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**. 1ª edição. São Paulo: editora Ática, 2012

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CORTÉS, Olga Nancy P. Hannah Arendt: tessituras de um percurso. *In: Filósofas a presença das mulheres na filosofia*. [recursos digitais] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

COSTA, Manoel dos S.; ALLEVATO, Norma S. G. Livro didático de Matemática: análise de professores polivalentes em relação ao ensino de Geometria. **Revista Vidya**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez., 2010.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. 2ª edição. São Paulo: editora Saraiva, 2013

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CHAPERON, Sylvie. **Auê sobre O Segundo sexo**. Cadernos Pagu (12) 1999: p. 37-53.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUARTE, Constância Lima. **Pioneira do Feminismo Brasileiro – Séc. XIX**. Revista Mulheres. Ano 1, vol. 1, 1997.

_____. **Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo: fotobiografia**. 21. ed. Brasília: Mercado Cultural, 2006. 120 p. Disponível em: [????????????](#). Acesso em: 3 out. 2013.

FEMENÍAS, Maria Luisa. **A crítica de Judith Butler a Simone de Beauvoir**. Sapere Aude – Belo Horizonte, v. 3 – n.6, p. 310-339 – 2º sem.2012. ISSN: 2177-6342-312.

FERREIRA, Evelin dos Santos; ROSA, Graziela Rinaldi. Angela Davis: uma pantera na filosofia. *In: Filósofas a presença das mulheres na filosofia*. [recursos digitais] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

FERREIRA, M. L. R.; AMARAL, M. G. Faces de Eva. **Estudos sobre a Mulher: As mulheres e a filosofia**, Lisboa, v. 36, p. 123-131, Dezembro 2016. ISSN 0874-6885. 105
FILHO, J. S. **Filosofia e filosofias existência e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (org). **Também há mulheres filósofas**. Lisboa, Editorial Caminho, 2001.

_____. **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**. São Leopoldo, RS. Editora Unisinos, 2010.

_____. **As mulheres na filosofia**. Lisboa: Colibri, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, Apostila. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Ed. Paz e Terra, 2014.

_____. **A ordem do discurso** - aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Ed. Edições Loyola, 2012a.

- _____. **Arqueologia do saber**. 8 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Ed. Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 45º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 9º ed: São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. “**Para que serve afinal a filosofia?**” Reflexão 4(13): jan./abr. 1979.
- GALLINA, Simone F. S. **A disciplina de filosofia e o Ensino Médio**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GALLO, S.; KOHAN, W. **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio**. IN: KOHAN, Walter O. (org.) *Filosofia no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, Vol. VI.
- GORDON, Lyndall. *Vindication – A life of Mary Wollstonecraft*. New York, NY: Happer Perennial, 2005.
- GROSSI, Pillar Miriam; GARCIA, Olga Regina Z.; LOZANO, Marie-Anne; MAGRINI, Pedro Rosas (org.). **Livro 1 – Módulo I**. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/ Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luzia Libânio. 5º ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos/ Geraldo B H – Ijuí:Ed. Unijuí,2009.*
- KARAWEJCZYK, Mônica. *Christine de Pisan: uma filósofa no medievo?!* In: **Filósofas a presença das mulheres na filosofia**. [recursos digitais] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 7º ed. revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
- _____. *Pedagogias da Sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes. (org). **O corpo educado**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINELLI, Águeda Vieira. *Hypátia de Alexandria: por uma história não idealizada*. In: **Filósofas: a presença das mulheres na filosofia**. [recursos digitais] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

- MEIER, Celito. **Filosofia por uma inteligência da complexidade**. 2ª edição. Belo Horizonte: editora Pax, 2014
- MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Sugestão Metodológica para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. *In: Anais da Semana de Pedagogia da UFAL*, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2018. Brasília, 2017.
- _____. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015. Brasília, 2014.
- _____. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012. Brasília, 2011.
- NYE, Andrea. Teoria Feminista e as Filosofias do Homem. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1995
- PACHECO, Juliana (org.) **Mulher e filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2015.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *In: Cadernos de Pesquisa*. Vol. 40, n 140, mai-ago. 2010. p. 587-604.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 173-210.
- PULEO, Alicia H. “Filosofia e gênero: da memória de passado ao projeto de futuro”. *In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. (Org.) Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, nº 8, 2004, p. 13-34.
- RANGEL, Patrícia. A abadessa infiel e o cavaleiro apóstata. *Revista de Estudo Hum(e)anos*. Nº 0, p. 74 a 95, 2010/01. Disponível em: <http://revista.estudoshumeanos.com/a-abadessa-infiel-e-o-cavaleiro-apostata/>
- REIS, Daniele Fernandes. **Ideias subversivas de gênero em Beauvoir e Butler**. Sapere Aude – Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.
- RIBEIRO, Ana Luiza Souza. A visão das mulheres na filosofia. **Revista Filosofia Ciência & Vida**. São Paulo: Editora Escala. Ano IX, Edição 118, p. 36-43, jun./jul. 2016.
- RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Editora Schwarcz s.a: Rio de Janeiro, 2020.
- ROCHA, Zeferino. Abelardo-Heloísa, cartas: as cinco primeiras cartas traduzidas do original apresentadas e comentadas por Zeferino Rocha. Edição Bilíngue. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.
- RODRIGUES, Débora de Quadros. Olympe de Gouges: Culpada! O crime? Querer liberdade, igualdade e fraternidade. *In: Filósofas a presença das mulheres na filosofia*. [recursos digitais] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.
- SAGAN, C. **Cosmos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. (organizado por Chales Bally e Albert Sechehaye). 27 ed. Tradução de Antônio Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Odi Alexander Rocha da. Safo de Lesbos: a experiência filosófica na poesia. *In: Filósofas a presença das mulheres na filosofia*. [recursos digitais] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul: Uma analítica de currículo. *In: Educação em Revista*, Vol. 30, nº 01. Belo Horizonte, mar, 2014, p. 127-156.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 185-202.

_____. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. O currículo como prática de significação. *In: _____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010b, p. 7-30.

_____. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Delleuze. *In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo Práticas Pedagógicas e Identidade*. 1 ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 2002, p. 35-52.

_____. Currículo, conhecimento e democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios e sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 75-93.

SOARES, Sandro V. *et al.* Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico em administração e contabilidade. **Rev: Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro. v. 19 no 2., p. 308–339 maio-agosto, 2018.

SOBRAS, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

SOUSA, Renata Floriano. Marilena Chauí: Mulher, Filósofa e Política. *In: Filósofas a presença das mulheres na filosofia*. [recursos digitais] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

_____. Mulheres e Filosofia. *Revista Cult*, Maio, 2007.

_____. As mulheres e a filosofia como ciência do esquecimento. 2003. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/mulheres/15.shtml> Acesso em: 20 jan. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *In*: Contrapontos. Ano 2, n.4 – Itajaí, jan/abr 2002. p. 43-51.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. Tradução e notas de Andreia Reis do Carmo. São Paulo: EDIPRO, 2015.