



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

KARLA REGINA BENTES MONTEIRO

PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA PARA ALÉM DOS DISCURSOS

DOMINANTES:

A Invisibilidade das Filósofas na Construção do Saber Filosófico

MANAUS

2024

Karla Regina Bentes Monteiro

PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA PARA ALÉM DOS DISCURSOS

DOMINANTES:

A Invisibilidade das Filósofas na Construção do Saber Filosófico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva.

MANAUS

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M775p	Monteiro, Karla Regina Bentes Pensar o ensino de filosofia para além dos discursos : a invisibilidade das filósofas na construção do saber filosófico / Karla Regina Bentes Monteiro . 2024 101 f.: il.; 31 cm. Orientadora: Pedro Rodolfo Fernandes da Silva Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Ensino de filosofia. 2. Filosofia feminista. 3. Discursos dominantes. 4. Invisibilidade das filósofas. 5. Educação emancipadora. I. Silva, Pedro Rodolfo Fernandes da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	---

Karla Regina Bentes Monteiro

PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA PARA ALÉM DOS DISCURSOS

DOMINANTES:

A Invisibilidade das Filósofas na Construção do Saber Filosófico

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes Silva – UFAM (Presidente/Orientador)

Profa. Dra. Joana Tolentino Batista – Colégio Pedro II; PRO-FILO UNIRIO (Membro Externo)

Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade – UFAM (Membro Interno)

Prof. Dr. Sandro Amorim de Carvalho – SEDUC-AM (Suplente Externo)

Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira – UFAM (Suplente Interno)

Dedico essa dissertação à minha filha, Ágatha Bertino, minha continuação no mundo, herdeira do meu espírito filosófico, que já se manifesta em sua vida. Aquela que me ensina a “cheirar a florzinha e soprar a velinha”, me traz a calma necessária para enfrentar o mundo com mais voracidade.

AGRADECIMENTOS

Os laços de união da minha vida com a filosofia proporcionaram-me problematizar sobre o mundo desde a infância. A experiência do pensamento, o diálogo sobre as questões do mundo e o desejo por uma compreensão objetiva da realidade sempre foram a motivação primeira para que eu pudesse assumir uma postura crítica diante do mundo.

A filosofia, sem dúvida, hoje é meu modo de vida, e o meu espírito filosófico não se contenta com a superficialidade. Certamente meu espírito se entristeceu por muitas vezes, contudo, é próprio da filosofia trilhar o exercício da reflexão com bom senso, sem cair nas tentações das interpretações unilaterais. Essa postura filosófica só é possível porque nessa caminhada eu nunca estive sozinha.

Agradeço, portanto, ao meu orientador Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva, que aceitou humanamente trilhar comigo esse caminho. Agradeço pela parceria, pela escuta e generosidade de não largar minha mão nos momentos de incerteza. Sua persistência possibilitou minha chegada até aqui. Minha eterna gratidão!

Aos meus professores do curso de Licenciatura em Filosofia da Faculdade Salesiana Dom Bosco e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, núcleo UFAM, quem são os principais responsáveis pelo aprimoramento do meu saber e foram cruciais no meu desenvolvimento filosófico.

À minha mãe dona Maria Valcilene e irmã Kamila Monteiro, as quais me encantam com suas ingenuidades, e ao mesmo tempo me preocupam, aumentando minha força para continuar.

Ao meu amigo Frei Lucas Campos, amigo que a filosofia me apresentou, e que sempre me fortaleceu nos dias de incerteza, e me chama carinhosamente de “avessa à ciência”, por eu contestar, segundo ele, os dogmas, normas e as certezas do mundo.

Aos colegas de profissão que travam comigo todos os dias as mesmas batalhas.

À todas as filósofas, mulheres e professoras que não cessam na luta da busca de um mundo mais humano e libertador.

E por fim, ao meu companheiro de vida Alandson Bertino, que esteve ao meu lado durante todo o processo. Sem sua lealdade essa realização não seria possível. Obrigada pelo amor integral!

Resumo

Esta dissertação investiga a invisibilidade das filósofas na história e na construção do saber filosófico e suas implicações no ensino de Filosofia. Busca-se analisar como os discursos dominantes, alicerçados em epistemologias eurocêntricas e patriarcais, relegaram as produções das filósofas à margem, criando lacunas epistemológicas que persistem na educação filosófica. Utilizando um enfoque genealógico inspirado em Michel Foucault, a pesquisa dialoga com pensadoras como Simone de Beauvoir, Judith Butler e Sueli Carneiro, evidenciando a relevância de novas epistemologias feministas e interseccionais no ensino de Filosofia. A proposta teórico-prática apresentada busca desconstruir as bases hegemônicas que excluem as filósofas e propõe metodologias e didáticas que promovam a pluralidade de saberes, contribuindo para um ensino filosófico emancipador e inclusivo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Filosofia feminista; Discursos dominantes; Invisibilidade das filósofas; Educação emancipadora.

Abstract

This dissertation investigates the invisibility of women philosophers in the history and construction of philosophical knowledge and its implications for the teaching of Philosophy. It seeks to analyze how dominant discourses, grounded in Eurocentric and patriarchal epistemologies, relegated the works of women philosophers to the margins, creating epistemological gaps that persist in philosophical education. Using a genealogical approach inspired by Michel Foucault, the research engages with thinkers such as Simone de Beauvoir, Judith Butler, and Sueli Carneiro, highlighting the relevance of new feminist and intersectional epistemologies in the teaching of Philosophy. The theoretical and practical proposal presented aims to deconstruct the hegemonic foundations that exclude women philosophers and suggests methodologies and pedagogical practices that promote the plurality of knowledge, contributing to an emancipatory and inclusive philosophical education.

Key words: Philosophy teaching; Feminist philosophy; Dominant discourses; Invisibility of women philosophers

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - DISCURSO E PODER.....	12
1.1 - O discurso dominante na história da filosofia	12
1.2 - À margem da filosofia: o não lugar das filósofas.....	22
1.3 - Os discursos feministas	33
CAPÍTULO II – ABORDAGENS CRÍTICAS NO FEMINISMO: GÊNERO, PERFORMANCE E RACIALIDADE	41
2.1 - Filosofia feminista.....	41
2.2 – Perspectiva crítica feminista sobre o gênero: substância e performance	45
2.3 – Dispositivos de racialidade.....	52
CAPÍTULO III - DIFICULDADES E POSSIBILIDADES: CONTRIBUIÇÕES DAS FILÓSOFAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	62
3.1 – Desafios para a implementação da proposta filosófica e didático-pedagógica feminista para o ensino de filosofia na escola privada	62
3.2 – Insuficiências e afluências dos documentos bases da educação para a implementação de temáticas transversais no ensino de filosofia	69
3.3 – Contribuições das filósofas: textos e atividades didático-pedagógicas para um ensino de filosofia mais humano e libertador	78
3.4 – Roteiros de atividades para discutir o pensamento das filósofas em sala de aula	81
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

No limiar da tradição filosófica, o discurso dominante instaurou-se como base estruturante na filosofia, encerrando-se em um discurso único que sustenta a desvalorização dos sujeitos históricos, em particular, as mulheres. Assim, denunciando, evidenciando e problematizando a lacuna epistemológica do diálogo filosófico entre o discurso dos filósofos e o discurso das filósofas no Ensino de Filosofia, que a presente dissertação tem como foco elucidar que o fazer filosófico na prática educativa precisa superar obstáculos epistemológicos que impediram o diálogo com novas epistemes e racionalidades.

O espírito filosófico não se contenta com a superficialidade, pois é próprio da filosofia alimentar-se da busca incansável pela *aletheia*. E foi justamente o inconformismo - enquanto mulher e professora de Filosofia frente às verdades estabelecidas que limitam o filosofar e o Ensino de Filosofia em um discurso uniforme, no qual se explicita a ausência de outras racionalidades, discursos e saberes na sociedade e no Ensino - que me levou a assumir o compromisso de busca por uma filosofia que não elimine os sujeitos do conhecimento e suas experiências plurais.

Tal silenciamento, invisibilidade e marginalidade das produções das filósofas é que a presente dissertação busca acolher e permear. Contudo, assumir essa direção oposta ao cânone filosófico, estruturado em verdades indubitáveis, tradicionais, coloniais, patriarcais e misóginas, não é um caminho simples, antes, muitas vezes, mostra-se pedregoso, difícil, por vezes doloroso, pois movimentar-se em direção oposta aos moldes pré-estabelecidos é abalar os pilares de um sistema dogmático, canônico, patriarcal e colonial, no qual o poder, a morte e a eliminação do outro controlam os espaços e saberes.

É com o intuito de desconstruir o acúmulo dos equívocos epistemológicos enraizados na história da filosofia e dos paradigmas ocidentais que valorizaram o discurso masculino como verdade indubitável, que reside a relevância dessa pesquisa, buscando explicitar o déficit ocasionado por tal lacuna, que submeteu o discurso das filósofas ao lugar da periferia ou subalternidade teórica.

Desse modo, no primeiro capítulo, em diálogo com Michael Foucault, busca-se investigar como os discursos dominantes se organizam, se manifestam, se relacionam com o saber/poder e contribuem para o silenciamento e a invisibilidade das filósofas, enfatizando os frutos danosos gerados por tais discursos, sobretudo a exclusão e dominação dos saberes, responsáveis pela desvalorização de outras experiências e

epistemes que não fazem parte da matriz filosófica eurocêntrica e que relegaram, dessa forma, as mulheres à margem na filosofia. Igualmente, busca-se investigar a negação das filósofas no Ensino de Filosofia, que continuam a ocupar um “não lugar” na filosofia.

Em consonância com o método genealógico de Foucault, os discursos feministas foram colocados como descontinuidades e não se perfilam ao cânone filosófico por visualizar maneiras múltiplas de conhecimento, que se relacionam com a vida e com a experiência concreta dos sujeitos negados, possibilitando pensar o Ensino de Filosofia para além dos discursos dominantes.

A proposta do segundo capítulo é apresentar brevemente a produção das filósofas a partir da perspectiva feminista e a riqueza dos aportes teóricos como ferramentas indispensáveis de contestação das bases estruturantes epistemológicas da filosofia eurocêntrica masculina, que valorizou e valoriza em sua história um “fazer filosófico”, com interesses dominantes, como “legítimo”.

Dessa forma, aborda-se a crítica de Simone de Beauvoir à substantivação de gênero e suas denúncias à condição subalternizada da mulher, imposta como natural, que despertou as mulheres de um sono dogmático da sua condição feminina. Suas críticas proporcionaram às mulheres refletirem sua própria condição de mero corpo mecanizado e utilizado para alimentar os interesses patriarcais, coloniais, pragmáticos e utilitaristas. Em Beauvoir, essa condição feminina é sustentada por um discurso de má-fé sobre o corpo da mulher, reduzindo-a e afirmando a “hierarquização natural” dos sexos.

Em outra perspectiva dialogaremos com a investigação genealógica de Judith Butler, que entende o gênero como performance, ou seja, não pressupondo uma substância, podendo, assim, acolher e proporcionar um lugar de ressignificação para novas formas de existir que não se moldam a um modelo binário. Outra relevante crítica da filósofa norte americana diz respeito ao problema de representação do feminismo, que excluiu mulheres com experiências que não se enquadrariam no sujeito universal das mulheres representadas no movimento. No entendimento da filósofa, a universalização no feminismo engendra um problema de representação, pois as mulheres que o feminismo representa diz respeito somente a um grupo de mulheres, não valorizando as experiências diversificadas, causando ao movimento os mesmos problemas que ele busca superar.

A partir dessa perspectiva posta por Butler e para ampliar a pesquisa e os diálogos plurais, debateremos também com a filósofa negra brasileira Sueli Carneiro, uma das pioneiras a debater a importância da interseccionalidade no Brasil. Para o feminismo negro é crucial a intersecção com as questões de raça, classe e sexo, sobretudo porque o

feminismo nas suas reivindicações políticas, sociais e trabalhistas, não levou em consideração as experiências das mulheres negras que foram escravizadas e exploradas. Assim, no que diz respeito ao feminismo negro, além do problema de gênero, as mulheres negras também se deparam com a questão racial e a sexualização dos seus corpos.

Buscando analisar a raça como um marcador central da divisão social e da construção do negro como 'outro' no Brasil, a filósofa problematiza a ideia de hegemonia. Inspirando-se em Foucault, ela adota a categoria de 'dispositivo' para desenvolver o conceito de dispositivo de racialidade, mostrando como ele se articula por múltiplas ramificações que excluem, interditam e rejeitam não apenas os corpos, mas também o saber e a cultura dos povos afrodescendentes

No terceiro capítulo, a proposta prático-propositiva da dissertação apresenta alternativas para abordar o pensamento das filósofas no Ensino de Filosofia por meio de metodologias de análise de problemas sociais na sala de aula. Apresenta-se a dificuldade de se trabalhar a disciplina de filosofia na escola, refletindo sobre as possibilidades asseguradas nos documentos oficiais da educação básica e o silenciamento e a interdição do pensamento das filósofas nas aulas de filosofia.

Por fim, por acreditar na importância das filósofas para o Ensino de Filosofia, propomos atividades didático-pedagógicas por meio de fragmentos de textos das filósofas e/ou textos autorais sobre temáticas enfrentadas pelas filósofas, seguidas de atividades problematizadoras, proporcionando aos estudantes uma aproximação com as teorias das filósofas e uma reflexão sobre a importância de conhecer e entender as diversidades e pluralidades dos sujeitos históricos.

A partir das críticas e diferentes análises das filósofas sobre gênero, igualdade e liberdade, entende-se que a produção das filósofas, a partir da perspectiva feminista, é uma proposta para se vislumbrar novos caminhos no enfrentamento de problemas como preconceito, racismo, homofobia, desigualdade de gênero, etc. À medida que se proporciona a problematização de tais temas, também se promove a autonomia, a emancipação e o crescimento intelectual tanto dos discentes, quanto dos docentes. A travessia mútua da ponte dialógica, proporcionada pela problematização de tais temas, é uma forma de combater e superar as armadilhas epistemológicas rumo aos discursos plurais.

Todo esse esforço filosófico pretende afirmar, de forma contundente, a importância da dialética do conhecimento, dos diálogos e experiências plurais como

metodologias de ensino que podem ser eficazes para a construção de uma nova visão de sociedade, de ensino e de escola. Assim, a visibilidade dos sujeitos históricos é indispensável à construção de um saber que não se limita a uma continuidade histórica de um modelo de conhecimento que nega o outro, bem como é indispensável na superação das narrativas de intolerância, exclusão e silenciamento que atravessam os tempos e as gerações.

CAPÍTULO I - DISCURSO E PODER

Neste capítulo, abordaremos os discursos dominantes alicerçados nas relações de poder que perpassam pela filosofia e seu ensino, investigando as possíveis causas do discurso hegemônico na História da Filosofia, trazendo uma breve exposição dos discursos que relegam as filósofas à margem na filosofia e apontando a filosofia feminista como ferramenta de superação das continuidades e unicidades tradicionais responsáveis pelo encarceramento das mulheres na filosofia e no Ensino de Filosofia.

1.1 - O discurso dominante na história da filosofia

Neste tópico, buscamos investigar as possíveis causas que tornaram hegemônico certo tipo de discurso na História da Filosofia. Para isso, além de outros autores, dialogaremos com Michel Foucault, que, por meio de sua obra, analisou o discurso dominante estabelecido no ocidente como verdade única. A partir disso, buscamos responder como o discurso, o poder e o saber se relacionam e como dominaram os espaços discursivos e epistemológicos na filosofia, invisibilizando as mulheres por meio de dispositivos¹ de interdição, rejeição e separação, conceitos abordados por Foucault em *A Ordem do discurso* (1996). A compreensão de discurso em Foucault é ponto de partida para a nossa investigação sobre como o discurso foi operacionalizado em suas dimensões, tempo e espaço nas esferas das sociedades enquanto substância, estrutura lógica e verdade, interditando e rejeitando as filósofas.

O vasto campo do pensamento filosófico compreende diversas áreas como a Ética, a Lógica, a Epistemologia, a Metafísica etc., incluindo a própria História da Filosofia, pelas quais são evidenciados problemas, conflitos, disputas, diálogos, teses, axiomas etc. A História da Filosofia é uma subárea que pesquisa o desenvolvimento do fazer filosófico nos diferentes tempos e espaços, ou seja, como se desenvolveram e se desenvolvem as análises crítico-reflexivas e o percurso do processo dialético das correntes filosóficas ao longo do tempo.

De acordo com Marilena Chauí, a História da Filosofia é:

[...] o estudo dos diferentes períodos da Filosofia; de grupos de filósofos segundo os temas e problemas que abordam; de relações entre o pensamento filosófico e as

¹ Em entrevista concedida à *International Psychoanalytical Association* (IPA), Foucault explicita o conceito de dispositivo como: “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000, p. 244).

condições econômicas, políticas, sociais e culturais de uma sociedade; mudanças ou transformações de conceitos filosóficos em diferentes épocas; mudanças na concepção do que seja a Filosofia e de seu papel ou finalidade (Chauí, 2000, p. 67).

Mario Ariel González Porta (2011), por sua vez, traz uma reflexão pertinente sobre a historicidade da filosofia e o fazer filosófico: o autor destaca que há uma relação indissolúvel e uma unidade hermenêutica que interage de modo recíproco e dialógico. O que significa afirmar, de modo crítico, que a história e a historicidade constituem um processo de integração estrutural. Nesse sentido, busca-se compreender as razões que desagregaram a natureza própria da filosofia que é, sobretudo, a formulação de problemas.

A dominação do discurso filosófico determinado enquanto história oficial, limitada, pronta e acabada, leva-nos a perceber que a inércia acerca da historicidade da reflexão filosófica criou espaços para estruturas da filosofia com conteúdos reducionistas, direcionando para a negação do devir histórico, uma vez que evidencia a ausência de outros discursos frente à totalidade sistemática da História da Filosofia e explicita a necessidade do diálogo entre a racionalidade oficial dominante e outras estruturas, que carregam as diversidades dos questionamentos e formulações de problemas histórico-filosóficos e que ficaram à margem do discurso dominante. Nesse sentido, afirma Porta:

Talvez a história seja um reino de pura contingência: a história da filosofia, certamente, não o é. A filosofia não é possível sem atenção à sua própria história: esta é momento necessário daquela, a consequência do desenvolvimento sempre parcial (e dialógico) da racionalidade de um ser finito e, portanto, tão pouco prescindível quanto o caráter finito desta racionalidade. Para uma racionalidade finita o pensamento é sempre “histórico”, já que a totalidade é só tarefa, o “dado”, unicamente momento parcial. “História intelectual” é a porção da finitude realizada, o aspecto “efetuado” do todo infinito da significação. Se tivéssemos acesso a esse infinito por meio de algo assim como uma intuição, então certamente poderíamos fazer filosofia prescindindo de sua história. Mas esse não é o caso. Precisamos da história porque nunca deixamos de estar frente a uma totalidade parcial do universo infinito da significação (Porta, 2001, p. 144).

Diante da problemática trazida pelo autor, compreendemos que a ausência da problematização filosófica sobre o discurso dominante, em detrimento do discurso dominado, compromete a historicidade dos problemas concretos do cotidiano, em especial, as discussões sobre temáticas que dizem respeito à dominação de um tipo de racionalidade sobre os demais, o que merece uma atenção teórico-crítica necessária para compreender a relação dialética e concreta dos problemas emergentes do século XXI.

Nesse contexto, Michael Foucault produz um discurso filosófico que promove certa ruptura com o discurso oficial da História da Filosofia, pois em suas análises, o filósofo se utiliza da História da Filosofia e da Filosofia como instrumento para a noção de *episteme* e de ruptura epistemológica, base para uma investigação e um diagnóstico do presente.

Segundo Salma Tannus Muchail:

Ora, as investigações históricas de Foucault, precisamente por sua dimensão genealógica, debruçam-se sobre o passado para elucidar o presente relativamente às diferenças com o que o precede e para mobilizá-lo relativamente às diferenças que, introduzidas por nossa intervenção, o poderão suceder (Muchail, 1995, p. 18).

Suas interpretações também sinalizam que a filosofia não é uma história isolada, mas sim fruto de influências de outros discursos como a literatura, a ciência e a política, nos quais os discursos são moldados pelas práticas sociais e históricas de cada época. Percebemos que Foucault visualiza a História da Filosofia como uma disputa de ideologias, na qual diferentes discursos do mundo se posicionaram pelo domínio.

Assim, com base no pensamento de Foucault (1996), observa-se que tais mudanças no pensamento filosófico não são resultados de avanços racionais, mas sim de mudanças nas relações de poder, nas quais o discurso dominante se propagou como uma ferramenta de poder ideológico, tornando-se predominante no ensino de filosofia, nos espaços acadêmicos, nos livros didáticos e no âmbito da sala de aula.

O discurso dominante instaura, no ensino de filosofia, uma visão hegemônica alicerçada em uma forma de poder, na medida em que é feito de dogmas, leis e certezas naturalizadas que não podem ser questionadas. Verdades absolutas que criam lacunas discursivas e epistemológicas entre as diferentes formas de ser e expressar de pessoas e situações, como o eu e o outro, sustentando a invisibilidade da contribuição do discurso filosófico feminista na história da filosofia.

A história da filosofia explicita, historicamente, que o fazer filosófico fora territorializado pelo discurso dominante dos filósofos “donos do saber”, característica masculina que consiste na ânsia de eles serem sempre os mestres. Nas palavras da filósofa Luce Irigaray, “[...] a relação mestre/discípulos é conhecida em toda história da filosofia como uma forma de transmissão de sabedorias entre homens” (Irigaray, 2013, p. 99), enquanto as mulheres, as filósofas, “entraram pela porta dos fundos”, não só na filosofia, mas em grande parte dos setores da sociedade, situação essa justificada pela condição de que a “natureza” as determinou como reprodutoras e cuidadoras (Gebara, 2017), reservando para as filósofas o lugar discursivo que vem depois e enquanto discurso dominado.

Nesse sentido, observa-se na História da Filosofia certa superioridade do *logos*, justificada pelos filósofos que o detêm, ante à *sofia*, pois o *logos* determinou que seu gênero viril implica uma superioridade natural que a *sofia* não consegue alcançar, como explica Gebara:

Por isso os filósofos e outros pensadores quiseram entender e explicar o mundo e os seres humanos, e através do pensamento, ter o domínio sobre eles. A atividade pensante se dava através do *logos*, da razão, o espírito, que de certa forma se distinguia da materialidade da vida (Gebara, 2017, p. 47).

O termo *sofia*, na ótica de Hadot (1999), apesar da polissemia do seu significado, está voltado, sobretudo, para o saber fazer, conhecimento prático que se relaciona também com a vivência das mulheres no mundo, como o fazer, o parir, o cuidar etc. A própria filosofia feminista se inicia por via de análises crítico-reflexivas do próprio cotidiano das mulheres, como explica Castor M.M. Bartolomé Ruiz:

[...] foi o Logos, conceito, que, ocupando o lugar de Sofia, demonstrou que o conhecimento verdadeiro possui feições viris e que os valores mais importantes são próprios do homem macho. E aqueles que se iniciaram como amigos da Sofia, os filósofos, rejeitaram-na por ser mulher. Preferiram o Logos à Sofia (Ruiz, 2002, p. 147).

Diante do distanciamento do pensar e do fazer, a preferência pelo *logos* garantiu a supremacia do pensamento metafísico dominado pelos homens, eliminando a realidade concreta e a manutenção da vida pela materialidade. Sobre isso, elucida Michael Foucault (2011) que uma estrada se revela em opacidade à outra, de modo que nas sociedades que transmitem a filosofia, a experiência e a vida concreta têm ficado à margem para a proliferação das ideias dos sistemas de pensamentos. Foucault (1995) como “momento cartesiano” a atividade racional que se desvincula da vida, estabelecendo uma visão hegemônica de mundo, totalizante e racionalizante, caracterizando uma razão moderna que busca instaurar-se como perspectiva única. Assim, enquanto paradigma soberano, o discurso na Filosofia se constituiu *pari passu* à episteme masculina, determinando os espaços acadêmicos.

Os discursos dominantes na história da filosofia constituíram-se em poder/saber, dominando os espaços, as instituições, os livros didáticos e as salas de aula. Nesse contexto, cabe interrogar se as filósofas alcançaram, ao longo da história da filosofia, valorização e reconhecimento por suas produções ao ponto de serem referências de saber. E como poderiam, se o poder se expressa e se estrutura por meio dos costumes, das instituições, dos indivíduos e dos discursos que permeiam a cultura? Os costumes e as instituições difundiram que a especulação e a contemplação não são habilidades das mulheres.

A desvalorização das filósofas sustenta-se em discursos que as negaram como sujeitos do saber filosófico e científico, o que se mostra oposto ao modo como a filosofia inicialmente foi concebida, a saber, como modo de vida² que não poderia estar separado da própria filosofia,

² Sobre a filosofia como modo de vida, conferir Hadot, 1999, p. 249–328.

pois, conforme Foucault (2011), ela nascera com Sócrates em uma relação de cuidado consigo e com as outras vidas. No entanto, os discursos de poder, detentores da verdade e o poder/saber que se tornaram hegemônicos na história da filosofia se manifestam como discursos que determinam a medida, a regra e a ordem, eventualmente até contrários ao amor e à sabedoria.

A invisibilidade das filósofas e suas produções nos instiga a questionar como os discursos dominantes se enraizaram na história da filosofia, fundamentando a negação da alteridade e do entendimento do outro enquanto sujeito dotado de consciência e liberdade, o que acaba por limitar a manifestação de novas *epistemes*. A filosofia feminista desenvolve-se pensando a condição e a situação das mulheres a partir delas mesmas e de suas experiências de vida. A amizade feminina pelo saber não almeja domínio da sabedoria tornando-a objeto de manipulação e mensuração, mas indica a perspectiva de conhecimento construído por meio das experiências do corpo que ressoa a fala, que a própria vida e as relações humanas proporcionam. Um dos grandes obstáculos com o quais se deparam as mulheres na história da filosofia são os discursos construídos historicamente, os poderes, os saberes, que compactuaram com a concepção de que o feminino não é capaz de produzir ou elaborar um saber filosófico.

A categoria “discurso” desdobra-se em discurso de palavra interdita, separação/rejeição, verdadeiro e falso, apresentados e discutidos por Foucault em *A Ordem do Discurso* (1996). Acredita-se que tal categoria e seus desdobramentos permitem compreender que o discurso filosófico heteronormativo dos filósofos se colocou hegemonicamente como discurso verdadeiro e dominante, ao passo que o discurso filosófico feminista foi historicamente colocado na condição da palavra interdita. Na concepção de Michael Foucault (1996), tais discursos não surgem de maneira aleatória, mas, antes, são acontecimentos históricos, sobretudo atrelados às relações de poder que permeiam a sociedade.

Os discursos construídos possuem mecanismos e procedimentos de controle que atuam como dominantes, considerando que não são todos os sujeitos que possuem acesso a sua produção. A partir da proposição foucaultiana, os procedimentos que sustentam e controlam a produção discursiva são divididos em: 1) os procedimentos externos, que são mecanismos utilizados no discurso para (co)ordenar, ou seja, organizar e ordenar as coisas; 2) a interdição, que organiza as ideias criando um tabu sobre determinados assuntos, segundo o qual nem tudo poderá ser dito e discutido; 3) a separação/rejeição, que define quem tem o privilégio e o poder da palavra e, por fim, 4) a vontade de verdade, que é a organização externa do discurso que o divide entre verdadeiro e falso (Foucault, 1996).

Nesse contexto, a história da filosofia e, também, da ciência foi contada, de modo geral, por filósofos que estabeleceram o julgamento do mundo pela masculinidade, dividindo a

humanidade entre um eu ativo consciente e um outro passivo, sem voz e sem poder. O padrão de medida do que se entende como humano, tanto na sociedade, quanto na filosofia, passa por uma visão peculiarmente androcêntrica que continua a reproduzir e seguir esse determinado padrão sustentado pelos discursos dominantes (Lévinas, 2010).

Os discursos dominantes produziram cânones sobre o mundo sem a participação ativa das mulheres. Tais cânones criaram formas de apagamento das produções das filósofas ao longo dos séculos da história, pois, enquanto confinadas ao espaço doméstico, a falta de participação feminina era justificada por sua condição determinada pela natureza. Assim, as mulheres foram desapossadas de suas capacidades intelectuais, de modo que o discurso masculino dominante ocupou um lugar fixo de poder e de produção discursiva, sempre controlando de modo “silencioso” o lugar do outro, interditando, excluindo a existência e a atuação dos discursos das mulheres na história da filosofia. Conforme elucida Foucault:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição, sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (Foucault, 1996, p. 09).

Com essa afirmação, Foucault indica que os discursos passam por uma produção controlada por aqueles “habilitados” a fazê-los, no caso, os homens - os filósofos – que, ao externalizarem misoginia e sua má vontade em reconhecer méritos intelectuais das mulheres em seus discursos, contribuíram para afastá-las da filosofia e colocarem seus discursos em uma situação de palavra interdita. Os discursos misóginos dos filósofos separaram e rejeitaram o papel das mulheres na filosofia, sobretudo no espaço acadêmico. “Assim foi se construindo o mundo da academia, um lugar aonde muitas ‘severinas’ não tinha acesso” (Menezes, 2002, p. 16). Podemos destacar a afirmação de Aristóteles em sua obra *Política* alegando que, “embora haja exceções antinaturais, é natural que o homem comande e a mulher obedeça, e que essa obediência dure por toda a vida, visto que sua capacidade de comandar é débil e ineficaz” (Aristóteles, 2001, p. 74-75), o que significa que mulheres que comandam e possuem inteligência são acidentes da natureza. Em uma repetição do discurso aristotélico, para Jean Jacques Rousseau, a “sutil” distinção moral, de ordem natural é fruto do domínio da razão no homem, e à mulher prevalece o pudor, sob o domínio do homem pois, sua natureza pode conduzi-la a fracassos devido à “pouca razão” (Rousseau, 1968).

A filósofa Márcia Tiburi (2003) esclarece que a história da filosofia, em qualquer de seus tempos, é marcada pelo horror dos filósofos homens às mulheres. Sócrates, por exemplo,

observa que cabe às mulheres os métodos das parteiras, o parto do corpo, já aos homens, cabe o parto das ideias. Aristóteles, Rousseau, entre outros, são exemplos clássicos de discursos filosóficos misóginos na história da filosofia.

A partir da análise contida na obra *A ordem do discurso*, é possível entender o discurso filosófico organizado em três grandes momentos históricos: no primeiro, que se relaciona aos períodos da filosofia antiga e medieval, o discurso filosófico é caracterizado como a busca pela substância das coisas, tendo em vista a determinação da essência de algo para que essa possa ser mensurada pela razão. Geralmente, tal discurso que pretende identificar a substância é pronunciado por um sábio que se coloca como inspirado pelos deuses, por algum espírito, ou oráculo. No segundo, relacionando ao período da filosofia moderna, o discurso filosófico é caracterizado pela verdade científica, empírica e mensurável. No terceiro, o discurso filosófico assume uma postura disciplinar e positivista, com a pretensão de instrumentalização da verdade com vistas ao progresso científico.

O discurso das mulheres, ao longo da história da filosofia, é interditado pelos discursos que detém uma substância, uma verdade ou disciplina. No que se refere à História da Filosofia Antiga, por exemplo, com raríssimas exceções, não havia o reconhecimento da presença da mulher entre os filósofos gregos e os discursos externavam, via de regra, misoginia e menosprezo em relação às mulheres, contribuindo com estereótipos que as desqualificavam.

Como recorda Márcia Tiburi:

Para lembrar de um exemplo bem antigo e tradicional que orientou a visão de mundo de muitos filósofos homens sobre as mulheres, temos Aristóteles, para quem a natureza às vezes produzia uma mulher inteligente, embora fosse um fato contranatural. Muitos justificarão os filósofos dizendo que são homens do seu tempo, ao que podemos contrapor: não seriam eles que deveriam estar mais atentos aos aspectos ideológicos da sociedade e às suas mentiras para mudar o mundo? Mas os filósofos nem sempre quiseram mudar o mundo [...] (Tiburi, 2018, p. 70).

Em linhas gerais, os filósofos procuraram demonstrar a inferioridade da mulher invocando uma hierarquia presumida como natural. Essas práticas discursivas, que orientaram a visão de mundo dos filósofos, contribuíram para a formação de um sistema de subordinação dos discursos das mulheres. A ideia de que o masculino era o responsável pela teorização, pelo conhecimento e pela organização da sociedade produziu uma “verdade” que estabeleceu a inferioridade da mulher como algo inato. De acordo com a filósofa e teóloga Ivone Gebara (2017), O humana deixa de existir para dar espaço a uma regulação controlada por uma matriz reconhecida como natural, verdadeira e divina. A verdade manifesta um poder daquele que detém o discurso e tem permissão para falar, que separa e rejeita outros tipos de conhecimento.

Enquanto ser humano, a mulher também é dotada de razão, contudo, o uso pleno e adequado da razão, segundo o que se depreende da história da filosofia, está reservado para os filósofos homens. O discurso filosófico e a racionalidade que sustentam essa concepção estruturam-se como patriarcais, rejeitando e separando a mulher por meio de uma profunda invisibilidade. Dessa forma, os discursos manifestados no espaço e tempo da Grécia antiga, por exemplo, criaram duas culturas: a do espaço doméstico (*óikos*), destinado às mulheres, e a do espaço público (*polis*), destinado aos homens. As mulheres que ousaram disputar um grau de conhecimento eram consideradas “bruxas”, “feiticeiras” ou “loucas”. Os discursos metafísicos dos filósofos, apoiados no apanágio da razão, foram um dispositivo de separação e rejeição das mulheres enquanto seres de razão.

Vejamos o que explica Foucault sobre o discurso de exclusão:

Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição. Penso na oposição razão e loucura. Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber (Foucault, 1996, p. 10).

Como consequência dessa separação e rejeição, a maioria das mulheres teve sua existência determinada por uma justificativa metafísica ou natural que lhes reservou o papel de reprodução biológica, do cuidado dos filhos e da família. As mulheres foram separadas e rejeitadas pelo discurso segundo o qual a natureza as designaram como fundamentalmente reprodutoras e cuidadoras, rejeitando suas outras capacidades. É o que afirma Ivone Gebara: “[...] por exemplo, é bem sabido que Sócrates criou o método da parturição das ideias inspirado no parto físico vivido pelas mulheres. Trata-se da célebre maiêutica socrática” (Gebara, 2017, p. 17). As mulheres parem filhos e filhas; os homens, ideias. E, para a sociedade daquele tempo, parir ideias era muito mais útil e valorizado do que parir seres humanos. Assim, separa-se para rejeitar, ou seja, ao separar as mulheres do espaço público, rejeita-se o que não é próprio desse espaço.

Os discursos apoiaram-se também na biologia, criando a “diferença do sexo” e estabelecendo diferenças morais e políticas entre homens e mulheres. Trata-se de uma teoria construída historicamente, a partir da qual muitos passaram a defender a tese do “sexo frágil”, ou seja, a existência de uma natureza feminina frágil. Essa classificação, que trouxe prejuízos morais, origina-se no preconceito, na injustiça, na desigualdade e seus efeitos são nocivos. O

discurso considerado verdadeiro passa a possuir uma estrutura lógica, segundo o qual as mulheres são incapazes de alcançar certas condições, dentre elas a de produzir discursos de forma lógica e racional no mesmo nível dos homens, por serem consideradas inferiores. Segundo Foucault (2013, p. 1996), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Os discursos sobre os papéis femininos e masculinos serviram como modelos de identidade para os sujeitos, que passam a ser ensinados e afirmados como verdadeiros no âmbito social, cultural e educacional.

A vontade de verdade é apoiada em um novo modelo de sujeito moderno, que se fundamenta em referências totalizantes para legitimar sua identidade civilizatória. Nesse contexto, os excessos e a rigidez do sujeito pensante, tal qual a afirmação “saber é poder”, originou discursos verdadeiros que se apoiaram nas instituições. Como explica Foucault:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: e ao mesmo tempo é reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Foucault, 1996, p. 17).

Foucault apresenta os procedimentos de delimitação da produção dos discursos, assim como as imposições feitas aos sujeitos por meio dos discursos que buscam excluir todos aqueles que procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, alegando ainda que esta verdade, historicamente constituída, assume como papel justificar o que é certo e errado. As mulheres, na condição que foram postas pelos discursos na história da filosofia, não dizem seus lugares no espaço do saber, do poder, da razão e da academia que representam os saberes construídos. As mulheres têm seus lugares reservados à condição de ouvintes e obedientes, conforme manda sua própria “natureza”.

Tomemos como exemplo o acontecimento da escravizada originária de Trácia, a partir da análise realizada por Gebara (2017), no diálogo *Teeteto*, que sublinha uma escala de valores segundo a qual se estabelece quem pode especular filosoficamente:

Platão narra um episódio acontecido ao grande filósofo e matemático Tales de Mileto. Platão escreve que enquanto Tales estava contemplando as estrelas e olhava para o céu, caiu em um poço. Uma serva originária de Trácia, que estava nos arredores e presenciou o acontecido, começou a rir e comentou com outras mulheres que Tales dava a conhecer as coisas do céu, mas não via o que estava diante dos seus pés. A tradição filosófica tomou o comentário de Platão sobre a jovem serva trácia como anedota em relação à incapacidade das mulheres de compreender os sentidos da especulação filosófica (Gebara, 2017, p. 27).

A observação de Gebara indica que o sentido da anedota foi alterado e usado para justificar que a capacidade da especulação filosófica é um privilégio masculino. A hierarquização dos discursos dominantes determina o papel das pessoas, das etnias, dos sexos, das filósofas etc., legitimando o poder masculino e deslegitimando o feminino.

Tanto os discursos como os objetos e os sujeitos, no pensamento de Foucault, constroem-se a partir de relações de poder. Desta forma, a construção do sujeito da mulher, no discurso da história da filosofia, adquiriu um papel e uma classificação marginalizadas. Apesar disso, não se pode negar que o lugar das filósofas, excepcionalmente, também foi valorizado, pois há discursos de filósofos que se aproximaram das filósofas de forma mais igualitária, mantendo diálogo com elas. O grande problema se encontra nessa ambiguidade de posturas dos discursos, visto que ainda se guarda a cultura da desconfiança sobre a capacidade reflexiva das mulheres, que acentua a razão dos filósofos como privilegiada, criadora e inovadora do mundo.

Em *A Ordem do Discurso* (1996), Foucault amplia a noção de “poder” ligada ao desejo que um determinado grupo possui e deseja ter sobre os discursos de uma determinada área. Deter as “verdades” sobre um determinado campo de saber, disciplina ou ciência, significa “poder”, isto é, o poder de controlar a produção discursiva sobre determinada área de conhecimento. As discussões nos espaços acadêmicos, por exemplo, ainda são controladas pelas produções filosóficas dos filósofos. Há, ainda, uma grande barreira no trabalho e na pesquisa ante à filosofia feminista, o que indica a constante necessidade de sua afirmação e comprovação de sua veracidade. A educação tem o papel de viabilizar o contato do sujeito com o discurso, contudo, em seu funcionamento existe uma ordem hierárquica, como demonstra Foucault:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? O que é uma "escritura" (a dos "escritores") senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? (Foucault, 1996, p. 44-45).

Foucault demonstra que a educação é uma maneira política de manutenção e propagação do discurso desde como é repassado, estruturado por regras, organizado por séries e etapas que produzem uma ritualização para divulgar o que é considerado interessante. Foucault faz uma crítica à própria filosofia, questionando sua participação nesses jogos discursivos: “[...] eu me pergunto se certo número de temas da filosofia não viera responder a esses jogos de limitações e de exclusões e, talvez também, reforçá-los” (Foucault, 1996, p. 45).

Por essa razão, há a necessidade de se pensar a teoria feminista como base contestadora do paradigma discursivo e epistêmico na filosofia, evidenciando que as mulheres estiveram e estão presentes na história da filosofia, muito embora tenham sido sistematicamente silenciadas e ignoradas. Diante disso, observa-se uma ausência, ainda que não absoluta, do pensamento filosófico feminista que pudesse ser referência na pesquisa filosófica e na pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem. O discurso dos filósofos ocupou um lugar fixo de poder e de produção discursiva, sempre controlando o lugar das filósofas. Afinal, há perigo no discurso feminista? Eis o convite para pensar o ensino de filosofia além dos discursos dominantes dialogando com Foucault, um pensador que evidencia as lacunas e descontinuidades da história que estruturaram o pensamento ocidental. Como interroga Foucault:

Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde afinal está o perigo? Eis a hipótese que gostaria de apresentar, esta noite, para fixar o lugar - ou talvez o teatro muito provisório - do trabalho que faço: suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controladora, silenciada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 09-10).

Entendemos que existe um discurso dominante na história da filosofia, sobretudo de gênero, estruturado em discursos que designaram os papéis das mulheres na sociedade, na cultura, nos espaços acadêmicos e na história da filosofia. Esses espaços destinados às mulheres interditaram as vozes e as produções da filosofia feminista que estão pautadas na dialética do concreto, como afirma Kosik (1969). Os discursos que as mulheres carregam é o discurso concreto da realidade de sua condição.

Superar essa lógica discursiva dominante estruturada no poder que os filósofos detêm é tarefa árdua e, para isso, a filosofia feminista tem muito a contribuir, colaborando na construção de uma educação dialógica, agregando à racionalidade heteronormativa outras racionalidades e outros saberes experienciais.

1.2 - À margem da filosofia: o não lugar das filósofas

Esta seção pretende ser mais temática do que analítica, ou seja, mais do que fazer uma análise pormenorizada de um autor ou de uma obra, pretende-se apresentar, de modo breve, como as Filósofas foram marginalizadas ao longo da História da Filosofia, ocupando um não lugar. Assim, objetivamos expor os discursos segundo os quais as filósofas ocupam um lugar teórico-prático de marginalidade e subalternidade no discurso filosófico. Busca-se, portanto,

refletir acerca dos processos de dominação e perseguição aos quais as mulheres e filósofas foram submetidas, trazendo para o debate as relações de poder que lhes cercam nos contextos históricos e contribuem para sua presença/ausência no meio filosófico, educacional e político-social.

As mulheres filósofas sempre existiram, elas não foram invisíveis, foram invisibilizadas e silenciadas pela sua condição de “ser mulher”, uma situação historicamente banalizada que revela uma cultura de desvalorização da sua condição existencial, passando a ser apresentada ao mundo a partir do masculino, como afirma a filósofa e teóloga Ivone Gebara (2017) para quem foram os homens que definiram as teorias “naturais” sobre as mulheres, o ofício dos seus corpos, seus atributos, funções e seus limites.

Submissas às imposições socioculturais, políticas e religiosas estruturadas no sistema patriarcal, autoritário e totalitário, que fixou o corpo feminino em condições de subjugação, reduzindo-a ao lar, à maternidade e à obediência para a serventia do homem, o qual determinou que esse corpo que serve, não pensa. Logo, as produções filosóficas feministas produzidas pelas mulheres ocuparam e ocupam um lugar de subalternidade teórica na história da filosofia, como destaca Gebara (2017, p. 13): “[...] a filosofia masculina construiu seus cânones sobre o mundo e os comportamentos sociais humanos sem a participação das mulheres”. A não participação ativa das mulheres na sociedade as enclausurou no obscurantismo teórico-filosófico.

Um olhar mais lúcido da história da filosofia revela marcas de inúmeros silenciamentos e exclusões de grupos que não correspondiam à matriz do saber filosófico. Desde seu nascimento, a filosofia carrega uma gama de filósofos que são considerados precursores do pensamento filosófico, homens, filósofos, em sua maioria concentrados no que hoje se entende por Europa. No entanto, grupos que se diferenciaram da matriz do saber filosófico foram apagados, em especial as mulheres que são o foco dessa pesquisa. As múltiplas formas filosóficas de pensar e questionar sempre existiram nas diferentes culturas, contudo, quais foram as razões que enclausuraram essa multiplicidade e diversidade de discursos, criando lacunas discursivas e epistemológicas que impediram e continuam a negar outros sujeitos e objetos do conhecimento?

A partir desse questionamento, é urgente ter um olhar investigativo contestador para expor as razões pelas quais os discursos e as epistemologias eurocêntricas, masculinas e dominantes ocupam lugar privilegiado na Filosofia, produzindo, desse modo, a negação, o esquecimento e os espaços impronunciáveis de filosofias diversas, como a africana, a latino-americana e as feministas, filosofias essas que são pertinentes, necessárias e urgentes para uma perspectiva de intervenção teórica e epistemológica no ensino de filosofia da educação básica.

A necessidade de estabelecer diálogo com outros discursos filosóficos, que foram apagados com o processo de colonização da filosofia eurocêntrica, possibilita-nos caminhar rumo à uma possível descolonização e desnaturalização do cânone filosófico, que se consolidou como superior na filosofia e, conseqüentemente, no ensino da mesma.

A consolidação da matriz filosófica ocidental tradicional, por meio do processo da colonialidade, abordado por Joana Tolentino (2017), influenciou a formação do cânone filosófico europeu heteronormativo, que limitou e continua limitando o campo filosófico dos homens, sustentando a invisibilidade das mulheres, assim como a presença/ausência das filósofas. Nesse sentido, para Tolentino (2017, p. 03), esse processo encerra “[...] a filosofia e o filosofar num universo eurocêntrico, branqueado, xenófobo, heteropatriarcal”, de modo que foi no seio desta concepção de colonialidade moderna, racional e europeia que a tradição filosófica se engendrou de forma dominante. Nas palavras da filósofa:

Foi na esteira desse projeto de modernidade, baseado na expansão colonial, pilhagem, domínio de territórios e extermínio de seus povos originários, que a Filosofia (aliada a outras ciências que neste momento se especializavam e demarcavam seus limites no interior da cultura europeia), passa a integrar todo um simbólico que sustenta, legitima e justifica as práticas de colonialidade (Tolentino, 2017, p. 03).

Tolentino afirma que a “verdadeira superioridade”³, uma roupagem superior da qual se reveste o discurso filosófico moderno para camuflar a violência, sustenta uma colonialidade ocidental poderosa, eurocêntrica e tradicional na filosofia, alicerçando-se como modelo dominante para a formação da consciência dos sujeitos epistêmicos e limitando, desse modo, a filosofia a um pensamento unívoco e absoluto que corroborou para a marginalização e a invisibilidade de outras epistemes, fortalecendo a má fé mitificada por meio de três aspectos:

i) O aspecto religioso-cristão: com uma representação e a força, pela primeira vez na Europa, de uma divindade monoteísta, branca, masculina e antropomórfica, excluindo natureza, contradizendo toda a tradição anterior politeísta que relacionava a natureza às deusas, ao feminino, tanto na tradição grega antiga pagã, como as tradições celtas e vikings, entre outras (isso sem falar na grande *pacha mama* que, como gaia, se confunde com a terra, comum às tradições dos territórios americanos indígenas pré-colombianos); ii) o aspecto racionalista universal: a racionalidade era atributo associado especificamente ao homem branco europeu ‘civilizado’, ‘desenvolvido’ e constituía o cerne da legitimação de sua percepção de si mesmo enquanto superior à natureza; e iii) aos demais seres, às mulheres, aos seres de outras culturas, a outras tradições (que até questionavam se eram realmente humanos) – até mesmo superiores aos povos do oriente que haviam dominado o território europeu por séculos no medievo, após a queda do Império Romano (Tolentino, 2017, p. 03).

³ De acordo com a filósofa Lélia Gonzalez (1988), devido as resistências dos colonizados, a violência assume caminhos com contornos mais sofisticados, a violência passa despercebida, parecendo uma “verdadeira superioridade”.

Tais aspectos ludibriados pela razão falocêntrica universal, marginaliza outros tipos de saberes, pois valoriza apenas saberes que foram sustentados como verdade única carregada de superioridade. O saber moderno eurocêntrico, que se instaurou com a colonialidade, passa a ser base estruturante também na exclusão de gênero, pois o saber colonizado pelo pensamento moderno construiu bases para o velamento histórico das filósofas, estabelecendo de forma natural a marginalização das suas produções por não fazerem parte do cânone filosófico que foi formado somente por homens, como explica Tolentino: “[...] a grande maioria da filosofia produzida fora do ‘centro’ europeu está submetida, devido ao cânone que nela impera em sua dinâmica de produção do conhecimento, cânone este marcadamente branco, masculino e europeu, fruto de uma tradição clássica rígida que aprisiona o livre pensar” (2017, p. 3).

A prisão que enclausurou as mulheres no mundo privado e as distanciou do pensamento e discurso livres, criou uma normatividade habitual, inclusive nas próprias mulheres, de visualizar e valorizar a filosofia do mundo masculino. Essa normatividade tornou-se um hábito, sobretudo no Ensino de Filosofia, e pode ser percebida pelo fato de as próprias professoras de filosofia não trabalharem as filósofas em sala de aula e não problematizarem o porquê da ausência discursiva das filósofas nos livros didáticos. Os questionamentos abrem espaços para um filosofar crítico da realidade e, por isso, é indispensável que as próprias mulheres e professoras de filosofia na educação básica, por meio da própria filosofia, comecem a problematizar a filosofia e o cânone filosófico, para que haja possibilidades de traçar um caminho de descolonização, a fim de alcançarmos um ensino que possa dialogar com outras experiências e saberes. Nesse sentido, a professora filósofa Joana Tolentino (2017, n. p.85) questiona:

[...] O quanto temos de nos alienar de nós mesmas – enquanto mulheres e latino-americanas, muitas de nós ‘mujeres de color’ (mulheres historicamente oprimidas como mulheres não-brancas), nos desidentificando com o que somos, para conseguirmos nos identificar com esse saber hegemônico, branco, heteronormativo, patriarcal, que é o cânone filosófico? O que há de opressor nisso – e de auto-opressor, posto que reproduzimos as opressões contra nós mesmas? Ainda mais se pensarmos que, ao reproduzirmos essa perspectiva da filosofia colonial-patriarcal como hegemônica em nossos escritos e em nossas aulas, somos agentes importantes para sua transmissão, enraizamento e perpetuação. O quanto, dessa maneira, contribuímos, nós, professoras e professores de filosofia, para a manutenção de um senso comum de desvalorização da mulher, de sua capacidade e de seus feitos, ao longo da história pública comum?

A falta de problematização e o conformismo são bases de sustentação para o cânone filosófico, em grade medida porque, no Ensino de Filosofia, as professoras e professores de Filosofia, ainda no século XXI, continuam presos às armadilhas epistemológicas do pensamento estruturado e estruturante, criando uma distância epistemológica que não permite que os sujeitos

do conhecimento (docentes e discentes) possam construir uma consciência mais apurada da realidade, uma vez que o olhar linear tem dificuldades para conceber um ângulo crítico e reflexivo.

Diante dessa problemática, algumas perguntas podem ser elaboradas no seio de nossa investigação, dentre as quais destacam-se: de que forma a tradição filosófica ocidental tornou-se modelo dominante para a formação da consciência do sujeito epistêmico? A hegemonização do discurso filosófico masculino produziu para o próprio ensino filosófico entraves e/ou lacunas que impossibilitaram outras formas de pensamento e outras racionalidades? É possível investigar o momento em que o pensamento filosófico feminino foi recusado enquanto perspectiva de intervenção teórica e epistemológica da realidade? O discurso filosófico feminista pode contribuir para um diálogo pertinente com o Ensino de Filosofia, uma vez que é próprio da atitude filosófica não permanecer como verdade única e absoluta?

Pelo fato de imperar uma tradição filosófica que é dominante e dominada por homens, existe uma grande dificuldade de trabalhar a presença das filósofas em sala de aula, justamente por não serem referenciadas nos livros como perspectiva de intervenção teórica-metodológica. As poucas referências que encontramos nos livros da educação básica são superficiais e de cunho informacional. Na Filosofia Antiga, por exemplo, é difícil referenciar participações filosóficas ativas dessas mulheres, possivelmente por dois motivos: primeiro, encontrar registros que comprovem sua participação ativa na filosofia; e, segundo, porque tudo que sabemos dessas mulheres foi escrito por homens.

A filósofa Juliana Pacheco explica que quando “[...] se estuda sobre as mulheres da Grécia do período clássico (sécs. V-IV a. C.), o principal obstáculo é o fato de que os documentos disponíveis foram quase todos feitos por homens, de forma que trazem a visão masculina sobre o feminino” (2016, p. 29). Tal visão sobre o feminino empurrou as mulheres para um lugar periférico, as mulheres não foram consideradas produtoras de saber legitimado pela história, atravessando sempre um lugar de marginalidade, reduzidas aos papéis de deusas, bruxas, loucas e prostitutas (Menezes, 2002), ou seja, a hegemonização do discurso único que representa e apresenta os seres humanos recusaram e recusam perspectivas teóricas de intervenção da realidade, silenciando falas, camuflando saberes e experiências diversas.

Diante das problematizações que norteiam essa pesquisa, com o intuito de discutir algumas causas de tal marginalidade, apresentaremos alguns discursos ou razões presentes na História da Filosofia que relegaram as mulheres filósofas aos não-lugares, silenciando suas vozes na própria Filosofia. É importante ressaltar que existem outros discursos que também causam a marginalização das filósofas e de suas produções, contudo, discutiremos brevemente alguns que

consideramos precursores dos entraves para que as mulheres filósofas não alcançassem a equidade filosófica.

Um dos discursos que visam determinar a superioridade racional do homem sobre a mulher é o metafísico-ontológico. Pode-se observá-lo, sem muito esforço, por exemplo, no pensamento de Aristóteles, para quem o homem possui habilidades naturais racionais, culturais e produtivas, assim como a capacidade de ultrapassar sua natureza biológica, por ser o único capaz de produzir conhecimentos morais, éticos e políticos, uma vez que é na vida social e política que o homem se realiza. Desse modo, para Aristóteles (1985), o humano é afirmado por meio do homem naturalmente viril e criador, diferente da mulher, a qual ele identifica como detentora de uma natureza passiva e falha.

A desvantagem da mulher e a causa de sua submissão estariam na anatomia do seu corpo, que é destinado à reprodução, apoiando-se no discurso natural como uma ordem necessária para preservação da espécie e para a organização da vida política. Os discursos proferidos pelo Estagirita serviram de base para legitimar a superioridade do homem como um ser racional, político-social, detentor da fala e designado para comandar os outros seres. Em sua obra *Política*⁴, ao estabelecer as partes que compõem a pólis, é possível recordar a definição que o filósofo utiliza sobre a natureza do homem como um animal político, único entre os animais que detém a palavra capaz de se manifestar na polis por meio do diálogo. Da posse da palavra foram excluídos os bárbaros, estrangeiros, escravos e as mulheres, de modo que, para o Filósofo, as mulheres e os escravos, uma vez que podem somente prover através do corpo, são comandados, negando às mulheres a capacidade da palavra e a possibilidade de um discurso próprio.

O discurso aristotélico sustenta a diferença entre os seres humanos, segundo a qual o homem, de acordo com a sua natureza, é um ser que ordena e os demais, obedecem, pois “[...] mandar e obedecer são condições não somente inevitáveis, mas também convenientes. Alguns seres, com efeito, desde a hora do seu nascimento são marcados para ser mandados ou para mandar e há muitas espécies de mandantes e mandados (Aristóteles, 1985, p. 24 [1254a]). Apesar de Aristóteles, nessa passagem, não estar se referindo categoricamente à questão de gênero, a

⁴ Segundo Aristóteles, em *Política*: “[...] e a união de um comandante e comandado naturais para sua preservação recíproca (quem pode usar o seu espírito para prever é naturalmente um comandante e naturalmente um senhor, e quem pode usar o seu corpo para prover é comandado e naturalmente escravo); o senhor e o escravo tem, portanto, os mesmos interesses. [...] a mulher e o escravo ocupam a mesma posição; a causa disto é que eles não têm uma classe de chefes naturais[...] (1985, p. 20 [1252b]).

diferença entre os seres pontuada pelo Estagirita serviu de fundamento ontológico-metafísico para classificar o gênero masculino como aquele que manda e o feminino como o mandado.

Segundo Aristóteles (2001), os animais são constituídos de alma e corpo e o homem é o que, de acordo com a sua natureza, está dentro dessa melhor condição e, naturalmente, o corpo é comandado pela alma. Ao disseminar a não perfeição da mulher na base racional da alma, Aristóteles estabeleceu uma ontologia do feminino incompleta e mutilada. A mulher é, ontologicamente, uma experiência que não deu certo e, por isso, estaria condenada à subjugação.

Na ótica do filósofo:

[...] há por natureza uma parte que comanda e uma parte que é comandada, às quais atribuímos qualidades diferentes, ou seja, a qualidade do racional e a do irracional. [...]. Logo, há por natureza várias classes de comandantes e comandados, pois de maneiras diferentes o homem livre comanda o escravo, o macho comanda a fêmea e o homem comanda a criança (Aristóteles, 1985, p. 38 [1260a]).

O discurso de Aristóteles, ao atribuir o *logos* ao ser humano masculino, estabeleceu uma característica de diferença entre os seres humanos e, partir de então, a grande maioria dos filósofos defendem a primazia da razão sobre a corporeidade. A razão passa a ser de uso pleno do homem e as mulheres guiadas pelo instinto e sentimento. De Platão até os dias de hoje, o corpo está ligado estreitamente à sensibilidade, à passividade e, obviamente, à mulher.

Em uma outra linha de pensamento, mas na mesma esteira de exclusão do feminino, na filosofia moderna, o discurso do filósofo Immanuel Kant, em sua posição discriminatória em relação às mulheres, defende a inaptidão dessas como sujeitos morais. Os discursos/verdades do século XVIII mantiveram as mulheres afastadas de um projeto de emancipação pessoal e confinadas ao mundo doméstico. A visão de Kant sobre a mulher e o feminino parece muito bem solidificada na ideia da fragilidade, da beleza e da aptidão para ser civilizada pelo sexo forte.

Não obstante, os discursos metafísicos de Aristóteles, adotados e interpretados por Kant, os discursos estéticos do Filósofo de Königsberg, em especial na obra *Observações sobre o belo e o sublime*, são também carregados de falas misóginas e excludentes sobre as mulheres, uma vez que nesta obra Kant exprime sua visão desigual sobre os sexos e a defende como essencial na ordem natural. As mulheres, ou o “belo sexo”, não possuem capacidade intelectual: “o conteúdo da grande ciência feminina é, antes, o ser humano e, dentre os seres humanos, o homem e sua filosofia não consiste em raciocinar, mas em sentir” (Kant, 2012, p. 37). Isso significa que a inteligência que a mulher possui é diferente e inferior, pois ela naturalmente não alcançaria grandes reflexões e abstrações, pelo motivo de que a inteligência feminina seria bela e a do homem sublime, atribuindo à mulher qualidades de beleza e agradabilidade e ao homem características do sublime.

O filósofo também sustenta que a mulher que ousa equiparar-se intelectualmente com o homem, dissocia-se de sua beleza:

O estudo laborioso ou a especulação penosa, mesmo que uma mulher nisso se destaque, sufocam os traços que são próprios a seu sexo [...]. A uma mulher que tenha a cabeça entulhada de grego, como a senhora Dacier, ou que trave disputas profundas sobre mecânica, como a marquesa de Châtelet pode mesmo faltar uma barba, pois com esta talvez consigam exprimir melhor o ar de profundidade a que aspiram (Kant, 2012, p. 36).

Ao diferenciar as características da mulher das características do homem entre belas virtudes e virtudes sublimes, a mulher, na visão Kantiana, só possui virtudes belas e sentimentos encantadores incontrolláveis. Dessa forma, jamais conseguirão transcender, por serem, por natureza, incapazes de se tornarem virtuosas. O homem detém qualidades morais e virtudes autênticas que repousam sobre os princípios fundamentais e universais, que não dependem do sentimento.

Contudo, não se pode dissociar os discursos metafísicos e estéticos presentes na história da filosofia, do sistema que domina a lógica das relações na sociedade, o sistema patriarcal, pois ambos, em conjunto, fortalecem a marginalização das filósofas e suas produções e ainda são aceitos e reproduzidos por uma grande gama de filósofos e filósofas com base em uma justificativa natural, apoiando-se tanto em uma suposta natureza feminina, quanto na relação hierárquica entre o homem branco, a mulher, o negro, o indígena, etc. Entende-se que o cânone filosófico, por meio de seus discursos, trabalha em consonância com o sistema patriarcal que opera sobre as relações de poder, uma das razões principais pelas quais as filósofas e suas produções ainda se situam nesses não-lugares, pois juntos contribuíram para encerrar a mulher nas fronteiras marginais da injustiça intelectual, social e educacional.

Várias filósofas e filósofos se propõem criticar o discurso do patriarcado, reconhecendo-o como um sistema estruturado no discurso de ódio, excludente, misógino e opressor contra as classes marginalizadas, silenciando suas vozes, como afirma a filósofa Magali de Menezes: “a razão patriarcal é uma razão totalizante, que enclausura numa teia de sentido, impedindo que escutemos sua fala no decorrer de toda história da humanidade” (Menezes, 2002, p. 22).

O patriarcado, de acordo com Rita Segato (2003) seria uma face estatal, empresarial, colonial, midiática e paraestatal. Uma frente representada por corpos masculinos, que são corpos de privilégio, ou seja, os homens são corpos específicos numa posição privilegiada, em comparação com outros corpos que estão em uma situação não privilegiada, subalternizada e oprimida. Em sua obra *Vigiar e Punir* (1987), Foucault traça uma genealogia com enfoque no corpo, para compreender como o poder opera na manipulação dos corpos, uma vez que eles não

são objetos que possuem uma natureza, mas, antes, assumem formas culturais e características das relações de poder.

O método utilizado por Foucault demonstra que o modo como os corpos são manipulados é central para o entendimento da história e a manutenção do poder moderno: “[...] não é a primeira vez certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes, em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1987, p. 126). A partir da análise de Foucault, entende-se que o corpo-mulher fora manipulado, objetificado, cerceado e limitado por um modelo de virilidade dominante que demarca sua territorialidade hegemônica e opressora, entendida como “normal”, aceita como modelo ideal de sociedade. Sobre a virilidade dominante e hegemônica, Tiburi (2018) aponta que tal territorialidade se consolida a partir da retórica moralista do controle social perante o corpo do outro (mulher).

O corpo da mulher, como comenta Pierre Bourdieu (2012), nasce como um corpo-para-outro, um objeto sempre sentenciado ao olhar masculino. É por causa do seu corpo que a mulher foi julgada como inferior ao homem, incapaz de raciocinar de forma mais complexa, acusada de seduzir, encerrada à maternidade, considerada o sexo frágil e incompetente. E são as vivências das mulheres, através dos seus corpos, que permitem perceber o patriarcado como um sistema limitado, que pensa e organiza o mundo de forma abstrata, visando um futuro que é incerto, rejeitando as dores e as lutas do presente, negando o mundo físico da materialidade, da corporeidade, apto a preparar fogueiras e submeter ao apedrejamento quando não nos ajustamos às suas exigências (Gebara, 2017).

Dentro da sua lógica de poder e opressão, o patriarcado se faz valer da sua força como metodologia para sustentar sua própria face. A opressão dos corpos dentro da inventiva patriarcal não é o único método utilizado pelo patriarcado para fazer imperar sua superioridade, pois a linguagem e os discursos também o são. O próprio funcionamento da linguagem, o simbólico, o gestual, as ações e a lógica da opressão são necessários para a manutenção do sistema. A opressão se concretiza por meio do machismo, que, por sua vez, é a ideologia do patriarcado, que manipula e oprime. Essa ideologia é alicerçada em um discurso, a saber, o discurso do patriarcado, a misoginia, como explica a filósofa Márcia Tiburi (2021, p. 04):

A misoginia, enquanto discurso de ódio e tecnologia político-afetiva, no cerne do regime discursivo que é o patriarcado, afeta a imagem das mulheres e do feminismo em favor do círculo vicioso entre violência verbal (na qual se incluem todas as práticas de silenciamento, xingamento, distorção) e simbólica próprias à dominação patriarcal.

O discurso de ódio produzido pelo patriarcado atinge as mulheres através das mais variadas violências, inclusive a epistemológica que, por meio da regulação, dominação e desvalorização das filosofias feministas, não abre caminhos para a diferença e a alteridade. A dominação patriarcal age também no lar, a casa é um verdadeiro laboratório do patriarcado, tendo em sua ideologia machista o seu processo simbólico, a violência e o ódio contra a mulher. O patriarcado “representa a estrutura que organiza a sociedade, favorecendo uns e obrigando outros a se submeterem ao grande favorecido que ele é, sob pena de violência e morte” (Tiburi, 2018, p. 59). Tal pena pode ser constatada nas duras perseguições às mulheres e às filósofas quando ousaram combater o sistema.

Tomemos como constatação as filósofas do iluminismo, Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges, que lutaram pelas causas dos oprimidos, direitos civis, políticos, abolição da escravidão e, sobretudo, pela emancipação das mulheres. Filósofas e mulheres que combateram incessantemente o patriarcalismo sob violência e pena de morte. Foram vítimas do sistema patriarcal e pagaram o preço com a perseguição e a própria vida. Olympe de Gouges foi decapitada pelos revolucionários franceses por ousar apontar os defeitos da revolução francesa em sua crítica à *Declaração Universal do homem e do cidadão* (1789), sua reivindicação partiu do princípio de que as mulheres não foram contempladas no documento, o que a levou a escrever a *Declaração universal dos direitos das mulheres e da cidadã* (1791). E tantas outras mulheres, escritoras, poetisas, filósofas que, com suas produções, tiveram o papel fundamental de apresentar uma análise crítica contestadora, indispensável para compreender o destino imposto à mulher que a cultura machista tradicional determinou como verdade única que silencia, marginaliza e elimina discursos e verdades distintas, sobretudo das mulheres.

Na mesma esteira de contestação das filósofas acima mencionadas, ainda que em uma perspectiva diferente, temos a voz emergente no medievo de Cristine de Pisan, a primeira mulher de sua época a viver de sua arte, uma das mais importantes poetisas do tempo medieval. Em sua obra mais conhecida, *La Cité des Dames* (*A Cidade das Damas*), de 1405, já denunciava a obediência e o conformismo das mulheres de sua prisão ontológica, existencial, histórica e social. Nessa obra, Cristine traça a possibilidade de construir uma cidade para as mulheres na qual elas pudessem se refugiar e se proteger contra o patriarcado misógino e opressor. Tiburi alerta sobre a importância de conhecer esta obra:

A Cidade das mulheres é uma obra de crítica ao patriarcado e de crítica à misoginia. Cristine visa mostrar seu estarecimento diante do discurso dos homens, das contradições que eles cometem, e dos seus erros em relação às mulheres sem perder de vista o compromisso ético e político do seu projeto intelectual. Nesse sentido, podemos dizer que o diálogo de Cristine não é apenas uma forma literária ou

filosófica, mas está no cerne de um projeto a ser construído com a participação de outras mulheres (Tiburi, 2021, p. 26).

O livro de Cristine de Pizan revela uma nova forma de pensar a vida das mulheres, consistindo no confronto com a autoridade do discurso masculino. As mediações dessas mulheres na luta contra o patriarcado inauguram uma nova forma para pensar não só a opressão, mas de como agir sobre ela, insurgindo novas concepções sobre o direito e a cidadania das mulheres, constituindo uma maneira que ajudou a mulher a sair de “[...] um conceito de natureza fixa, de destino imposto do qual não podíamos fugir e abrir-nos para uma organização que, de fato, tem a ver com construções sociais e educacionais, com decisões que em grande parte dependem de nós seres humanos” (Gebara, 2017, p. 63).

Dentre essas organizações hierárquicas, na filosofia, nós, mulheres, seguimos tentando preencher as lacunas epistemológicas que o cânone filosófico engendrou enquanto paradigma único filosófico. Redescobrir um diálogo com o outro é tarefa árdua, considerando que existe má fé enraizada, porém, urge a necessidade de fazer o desvelamento da pretensão do patriarcado que denota descaso para com a alteridade.

Porém, é impossível pensar o outro sem ultrapassar essa condição determinista acometida à mulher. Desvelar essa má fé enraizada requer um movimento dialético de conhecimento de outras realidades, para que se possa ultrapassar a moral dominante do paradigma masculino. É necessário que se tenha conhecimento desse mundo, adentrando nele, e na filosofia feminista, enquanto também é filosofia, torna-se um convite para esse conhecimento, pois, como nos diz Merleau-Ponty sobre a função da filosofia:

Não se ultrapassa o mundo senão entrando nele, e que, num único movimento, o espírito usa o mundo, o tempo, a palavra, a história e anima-os de um sentido que não se destrói. A função da filosofia, mais do que tomar este sentido como facto perfeito, seria então o de registrar a sua passagem (Merleau-Ponty, 1998, p. 15).

Assim, a mulher faz história em sua passagem pelo mundo e pela filosofia. Daí a necessidade de dialogar com seu tempo, resgatando a história que não foi contada com o objetivo de que ela adquira outro sentido. “Será que a filosofia está disposta a construir esse diálogo com o tempo? Pelo menos nós mulheres estamos e esperamos que ela também esteja” (Menezes, 2002, p. 22). Espera-se desse mundo de digressões, no qual tudo muda a todo tempo, mudanças na forma de pensar a filósofa sob novos paradigmas, tanto na educação cultural, quanto nas ciências que forjam o destino imposto à mulher.

Pensar o ensino de filosofia para além dos discursos dominantes, “[...] nos convida a sair de uma perspectiva antropológica fixa para acolher a diversidade sempre renovável das coisas. Impõem-se aqui um conhecimento da história mais ampla do que aprendemos nas

escolas” (Gebara, 2017, p. 57). Para que isso se torne concreto, é necessário, antes de tudo, uma consciência de que os espaços das filósofas ainda é um não-lugar pelo fato de estarem presas às armadilhas de um sistema que as marginaliza.

A importância e a pertinência de reconhecer os mecanismos que destinaram as mulheres à inferiorização é uma ferramenta não só de acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, arma de resistência e luta contra a estrutura social marcada pelo sistema opressor patriarcal que exclui e atinge as mulheres cotidianamente. Por essa razão, há uma urgente necessidade de pensar a teoria feminista como base contestadora da ideologia patriarcal e do seu discurso racionalizante. Consideramos os discursos das filosofias feministas como sinais preciosos para continuarmos no enfrentamento, questionando as razões e os discursos que sustentam o não-lugar das filósofas, pois ambos são pertinentes para compreender a condição imposta à mulher, as relações de poder que lhes cercam nos contextos históricos e a dialética intrínseca às contradições do processo de negação dos sujeitos históricos, em particular, a presença/ausência das filósofas na história da filosofia e no ensino básico.

1.3 - Os discursos feministas

Neste tópico, apresentamos a importância dos discursos feministas como caminho necessário para o despertar do sono dogmático das continuidades e unicidades discursivas dos saberes, que aprisionam e enclausuram as mulheres, a filosofia e o Ensino de Filosofia em uma linearidade discursiva que eliminam outros saberes. Com base no pensamento de Michael Foucault, sobretudo porque seu método arqueológico clareia o trajeto da pesquisa, o filósofo entende a construção do conhecimento como um processo permeado de descontinuidades e rupturas (Foucault, 2008).

Nesse sentido, os discursos feministas implicam efetivamente uma ferramenta de intervenção teórico-prática para ruptura das continuidades e do esforço unitário dos discursos filosóficos tradicionais, que sustentam o velamento histórico das mulheres enquanto seres pensantes, marginalizando-as em diversos âmbitos, inclusive na produção do conhecimento e no Ensino de Filosofia.

Os discursos feministas, entre tantas outros, são tentativas de se romper com os discursos, criados artificialmente, que não abrangem à totalidade, mas, antes, segregam, excluem e, por muitas vezes, violentam os outros discursos que se tornaram “minoritários”.

Os discursos feministas e sua enunciação começaram a se tornar mais visíveis no século XX, com o surgimento da primeira onda do feminismo, movimento político-histórico e

sociocultural de mulheres que ficou conhecido como sufragista, símbolo maior da primeira onda, a partir do qual as mulheres, refletindo sobre sua falta de liberdade e direitos, passaram a reivindicar a presença feminina nos espaços públicos, como explica a filósofa Marina Santos:

A grosso modo, podemos dizer que a primeira “onda” do feminismo historicamente situada entre o século XIX e a primeira metade do século XX, firma-se de modo majoritário, a partir da desconstrução da ideia de que as mulheres devem ser excluídas de atividades e assuntos concernentes à esfera pública ou política e que sua capacidade de ação está intrinsecamente ligada à esfera privada ou doméstica (Santos, 2023, p. 399).

A primeira onda que ecoou os discursos feministas marchou em busca de uma extensão de direitos civis, políticos e econômicos, após tomar consciência que sempre houve uma desvantagem atribuída às mulheres em relação aos homens. “Nesse sentido a primeira onda caracteriza-se como movimento cujo o eixo estruturante é o viés político-jurídico da igualdade entre os sexos” (Santos, 2023, p. 400). Portanto, as primeiras manifestações do movimento foram em busca de reconhecimento e dignidade das mulheres para que pudessem gozar de liberdade e direito tanto quanto os homens.

O feminismo deu voz às mulheres, possibilitando diferentes categorias de análises a partir de novas construções, que foram se configurando com os avanços da segunda e terceira ondas do movimento: ambas inauguraram novas problematizações e discursos que não se limitaram a uma continuidade histórica. As vozes ecoadas por meio dos discursos das feministas, independentes das suas reivindicações e categorias de análises, sejam elas da igualdade, da diferença cultural ou identidade performativa, desmistificaram o velamento das mulheres enquanto seres humanos livres e iguais em direitos.

Com essas considerações, na esteira das novas configurações das ondas do feminismo, tanto da segunda, que trouxe reflexões e discursos a respeito da distinção entre os conceitos de sexo e gênero a partir da obra *O segundo sexo*, publicada em 1948, da filósofa Simone de Beauvoir, quanto da terceira onda, que se estabelece a partir da crítica da filósofa Judith Butler, em sua obra *Problemas de gênero*, publicada em 1990, em sua crítica à ideia de uma identidade feminina unívoca estruturada em uma ideia de sujeito substancial, ambas possibilitaram um novo movimento nos discursos filosóficos, uma vez que os discursos feministas, inerentes às suas transformações, são discursos alicerçados em descontinuidades discursivas que se movimentam não só por um viés teórico como os discursos da filosofia tradicional, mas também por um viés prático, uma vez que se coloca a necessidade de transformação da realidade discursiva no pensamento ocidental.

As feministas, por meio dos seus discursos e lutas, conseguiram avanços importantes e necessários para as mulheres. Suas análises trouxeram novas concepções, permitindo que as mulheres reverberassem seus discursos nas suas mais derivadas reivindicações, utilizando-se de um feminismo que dialoga com as singularidades.

A filósofa brasileira Márcia Tiburi (2023) defende o que nomeia de feminismo dialógico, uma vez que o discurso feminista dialógico estabelece conexões com as várias formas de pensar, que permite e preserva os sujeitos plurais. O feminismo dialógico, de acordo com a filósofa, oportuniza o discurso plural favorecendo a elevação do sujeito do feminismo, engendrando novas transformações. Explicita a filósofa:

Por isso ao falar do que venho chamando de “feminismo dialógico”, é preciso entrar em contato com as camadas arqueológicas do feminismo, compreendendo que o próprio feminismo se constrói como um diálogo no tempo, no espaço, ou seja, na história, e na geopolítica. O feminismo conecta uma pluralidade de mundos. Vamos buscar na arqueologia dessa questão alguns dos seus momentos importantes, que ao meu ver, se situam no processo pelo qual se funda o próprio conhecimento: a ética, a política, o saber e o diálogo (Tiburi, 2023, p. 461).

Assim, o diálogo não é algo que está deslocado do feminismo e que deve ser inserido, mas se apresenta como uma força motriz em toda a história do feminismo. Contudo, os discursos feministas são discursos que não seguem uma regularidade discursiva linear, o que possibilita um corte epistemológico e uma ruptura profunda com o paradigma discursivo dominante ocidental, uma vez que a perspectiva feminista, além de dialogar com as pluralidades dos sujeitos, alerta sobre o risco da verdade única, como elucida a filósofa e teóloga Ivone Gebara:

[...] é necessário ressaltar que não temos um discurso único sobre as mulheres e da mesma forma não queremos estabelecer o seu ser a partir de uma essência predeterminada. Se o passado filosófico quase nos apagou como protagonistas de uma história de pensamento, hoje quando já estamos fazendo filosofia feminista, não podemos e não queremos reduzir todas as mulheres e todas as relações a nossa maneira de compreender o real e suas muitas circunstâncias e atrizes (Gebara, 2017, p. 49).

Partindo desse pressuposto, a filosofia feminista possibilita visualizar o real, o concreto além daquilo que podemos identificar, para além das teorias e dos discursos. O pensamento e o discurso feministas não são únicos, absolutos e uniformes, mas, antes, são proposições e expressões inacabadas, limitadas, em construção e que carregam consigo a força do devir, do novo em surgimento. Na mesma esteira de pensamento a escritora nigeriana Chimamanda Adichie adverte:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única

história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas (Adichie, 2009, p. 26-27).

A condição da mulher subjugada erigiu discursos críticos-filosóficos que buscaram, e ainda buscam, combater a história única da humanidade contada pelos homens por meio dos seus discursos, muitos deles carregados de ódio às mulheres, sobretudo porque os preconceitos derivados desses discursos enraizaram-se na história, na filosofia e, conseqüentemente, no Ensino de Filosofia, forjando regularidades discursivas e estruturadas em uma verdade legítima que justamente apagou a dignidade das mulheres como produtoras de conhecimento. Tal estrutura prolifera a desvalorização de novas epistemes e, conseqüentemente, exerce o controle do conhecimento.

Michael Foucault, em sua obra *Arqueologia do saber* (2008), apresenta uma análise profunda das regularidades discursivas que governam a produção e a circulação do conhecimento. Utilizando-se da análise dos discursos, sua arqueologia do saber fornece uma série de estudos que têm por propósito estabelecer um método de investigação que proporciona a construção de um novo modo de pensar e investigar. De acordo com o Filósofo, os discursos enunciados são formados tradicionalmente por saberes científicos que se manifestam verdadeiros e positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade.

O termo arqueologia remete ao processo de escavar profundamente as camadas descontínuas dos discursos enunciados. “A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (Foucault, 2008, p. 157).

O que Foucault evidencia em sua análise dos discursos é o movimento que fazemos acerca do que pensamos e dizemos caracterizando determinando período, sobretudo porque os acontecimentos discursivos são acontecimentos históricos. Nesse processo de expor a formação dos discursos, é revelado e compreendido que os saberes que configuram os discursos são históricos.

Nesse sentido, o objetivo do arqueólogo é de investigar minuciosamente a regularidade que permeia os enunciados. Os enunciados remetem a um domínio de objetos que são interiores ao próprio discurso e se manifestam para além da expressão da linguagem, como um acontecimento histórico que não está dado a priori, mas que demanda uma análise para sua elucidação para descrição dos fatos, os quais se encontram em seus arquivos.

O conceito de arquivo, redefinido pelo filósofo, remete ao conjunto de todos os enunciados que se apresentam em palavras, imagens, sons etc., ou seja, não são lugares específicos onde se organizam palavras e coisas, opondo-se, portanto, à ideia de conservação:

Não entendo por esse termo [arquivo] a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos de que se quer ter lembrança e manter a livre disposição (Foucault, 2008, p. 146).

Os arquivos são os que se encontram dispersos. Não são o acúmulo de todas as coisas ditas e não se esculpem em uma linearidade incapaz de rompimento. São o coro de todos os enunciados, de tudo o que se pode dizer e do que se disse. Também são o que se pode subtrair num determinado campo de práticas, o qual está inelutavelmente circunscrito por determinadas formações discursivas.

A partir da noção de arquivos, observa-se que os discursos feministas se fazem presentes há mais de dois séculos e almejam rupturas das formas tradicionais discursivas que disseminam a opressão, a violência, a desigualdade de gênero e a limitação do saber. Exigem reconstruções das formas de como se é entendida a enunciação das tradições, abrindo caminhos pra entendê-las como enunciações específicas, que aconteceram em determinada época para a compreensão das dinâmicas complexas que moldaram o mundo. Como explica Foucault:

[...] Assim é a noção de tradição: ela visa a dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos); permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem; graças a ela, as novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos (Foucault, 2008, p. 23-24).

Ou seja, os enunciados não são aquilo que aparentam ser: o grande equívoco se alicerça na ideia estruturante dualista e positivista de sistematizar o conhecimento, limitando a reflexão. Isso acontece quando não se escapa das unidades discursivas, bloqueando novos questionamentos, como por exemplo: por que apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar? Não se trata da análise do pensamento, mas se busca considerar os recortes entre os grupos de enunciados que se formam a partir de um objeto:

Talvez fosse necessário que nós tivéssemos apenas aos grupos de enunciados que têm um único e mesmo objeto: os discursos sobre a melancolia ou sobre a neurose. Mas logo nos daríamos conta de que cada um desses discursos, por sua vez, constituiu seu objeto e o elaborou até transformá-lo inteiramente (Foucault, 2008, p. 37).

Os enunciados se dispersam, não tendem a contemplar um único objeto, pelo contrário eles são mutáveis, pois cada um vai desenvolvendo seus próprios objetos de análises. A formação dos objetos está intrinsicamente relacionada às formações discursivas. Cada discurso prioriza objetos de estudo relevantes para seu campo de conhecimento, objetos de análises que tendem a ser válidos em um determinado contexto, não sendo garantia que será válido em outro.

Os objetos de conhecimento, portanto, também se inserem nas relações de poder, pois em grande parte refletem hierarquias estruturadas no poder. Os objetos que são utilizados no discurso da loucura, por exemplo, “[...] são recortados por medidas de discriminação e de repressão, objetos que se diferenciam na prática cotidiana, na jurisprudência, na casuística religiosa, no diagnóstico dos médicos [...]” (Foucault, 2008, p. 37). No discurso sobre a loucura, os objetos que se manifestam em descrições patológicas não são restritos por códigos ou receitas de medicação, o que justifica a hierarquização.

As análises arqueológicas, uma vez que encontram essas dispersões, percebem que as mesmas se reorganizam. De acordo com Foucault, “[...] a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto” (2008, p. 37). Assim, analisar as unidades discursivas implica explorar como os diferentes períodos históricos e campos do conhecimento possuem diferentes padrões de discursos e modos de enunciação.

Em consonância com o método de análise de Foucault, evitando as unidades discursivas que forjaram o silenciamento dos discursos das filósofas, os discursos feministas buscam a libertação do discurso contínuo. Foucault chama a atenção para a necessidade de uma libertação do discurso linear, uma vez que o tema da continuidade não predispõe rigorosa estrutura conceitual.

É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam (Foucault, 2008, p. 24).

No entanto, as sínteses acabadas, quando postas em questão são favoráveis, pois, na contraposição da unicidade de um ponto de vista, surge a possibilidade de vislumbrar outros pontos de vistas por um viés mais abrangente e global. É nessa visão abrangente que os discursos feministas se concretizam, na medida em que combatem as unidades fixas e imóveis, florescendo a possibilidade de enxergar que as formações discursivas possuem limites e se diferenciam. Os limites não são arbitrários, rígidos, mas são permeáveis e se modificam de

acordo com as condições históricas e as relações de poder. Os discursos feministas, por sua vez, mesmo que possuam uma mesma dimensão de luta, possuem formações discursivas que se diferenciam.

Michael Foucault (2008), em sua escavação arqueológica dos discursos, provoca um olhar mais profundo sobre os discursos que são enunciados, de modo a se buscar compreender como eles surgem, no que se alicerçam sua proliferação e manutenção, pois existem várias possibilidades de discurso, por exemplo: no feminismo, existem aqueles que não se alicerçam no binário, como os discursos feministas exclusivamente da terceira onda do feminismo que são carregados de uma gama de novos conceitos plurais os quais nenhum outro campo da filosofia aborda.

As análises dos discursos indicam que eles divergem entre si, mas em sua maioria, buscam compreender, a partir de novas perspectivas, as estruturas dos preconceitos e dos poderes nos discursos filosóficos dominantes do passado e do presente, assim como as lacunas epistemológicas alicerçadas nesses discursos. Sobre o conteúdo das novas teorias que são necessárias como corretivas, os discursos feministas se fazem presentes como luta e resistência.

Os discursos feministas, por carregarem diversidades muitas vezes conflitantes, como em qualquer outro campo da filosofia, requerem que sejam compreendidos enquanto discursos que se propagaram de uma maneira simbiótica, possibilitando espaço para a teoria e a práxis (Rosendo, 2023).

Posto isso, entendemos o feminismo para além do movimento social que ele também representa. Entendemos como relação dialógica entre as mulheres que se expressa em uma ampla variedade de princípios e categorias argumentativas, que se distinguem e dialogam entre si. “Portanto, os feminismos são movimentos teóricos e práticos muito diversos, o que impossibilita uma visão única sobre o feminismo, em voz uníssona” (Santos, 2023, p. 422). Para tanto, nas vozes plurívocas de seus discursos, nos problemas argumentativos e conceituais envolvidos na interioridade das suas lutas, buscam, em consonância, quebrar as correntes do patriarcado que se utiliza do poder como metodologia para dominar os corpos.

O método arqueológico de Foucault pode ser aplicado quando se dá a análise dos discursos feministas na medida em que não se findam em único objeto do conhecimento. No interior de suas lutas, seus conceitos engendram possibilidades de mudanças e outras interpretações. Os discursos feministas fazem o movimento oposto ao dos discursos tradicionais lineares, que insistem em atribuir a verdade, o conhecimento e o bem à uma concepção totalitária e de sujeito único. Assim, as análises discursivas são fundamentais para a compreensão da dinâmica da vida. Explica Foucault:

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem (Foucault, 2008, p. 31).

A partir da contribuição de Foucault, pode-se pensar os discursos em sua singularidade e suas correlações com outros discursos, permitindo pensar o Ensino de Filosofia para além dos discursos que o encerram em sua unicidade discursiva. Nesse sentido, como ferramenta de despertar para a própria filosofia e seu ensino, o discurso feminista abre caminhos para que se possa entender que os discursos produzidos são válidos em um determinado tempo e espaço, uma vez que o discurso não é universal, mas prática que se realiza dentro de relações de poder, não possibilitando, portanto, uma unidade discursiva universal, devido à abrangência dos objetos que surgem nos discursos.

Contra a ditadura discursiva histórica, político-social, cultural e educacional que delimitou fronteiras pontiagudas na Filosofia e seu ensino, busca-se, na heterogeneidade dos discursos feministas, a desconstrução e a superação das unidades discursivas que a tradição insiste em manter no Ensino de Filosofia, inclusive nos livros didáticos, visando proporcionar um ensino que não comporte somente uma forma de conhecimento, mas, sobretudo, que possa debruçar-se também sobre as práticas e os poderes que dominam os saberes, que permeiam os objetos e, sobretudo, que dominam os corpos.

CAPÍTULO II – ABORDAGENS CRÍTICAS NO FEMINISMO: GÊNERO, PERFORMANCE E RACIALIDADE

Há milênios a estrutura social se organiza pela divisão hierárquica entre o masculino e o feminino atribuindo as características gerais da espécie ao sexo masculino. O sistema hierarquizado comandado pela figura do *pater*, homem, estabeleceu um lugar para as mulheres que demanda uma luta permanente, sobretudo porque os padrões de gênero que repousam no patriarcado eliminam da mulher as capacidades de exercer funções consideradas superiores. Na perspectiva da filosofia feminista, o não lugar das mulheres culminou no debate sobre a categoria de gênero, repousando na possibilidade de compreensão e reestruturação da posição da mulher nos espaços sociais, culturais e educacionais.

Considerando a necessidade de uma representação plural na história, neste capítulo pretende-se apresentar a filosofia feminista como o despertar das consciências para as diferenças e multiplicidades dos sujeitos históricos, estabelecendo um debate com as críticas sobre o gênero e a categoria de análise denominada dispositivos de racialidade. No que se refere ao gênero, o debate o abordará tanto como substantivação, com Simone de Beauvoir, que reflete sobre a condição imposta à mulher por saberes hegemônicos masculinos de forma a naturalizar o feminino, quanto a crítica sobre a substantivação de gênero apresentado por Judith Butler, que o entende como uma construção performativa, ou seja, cultural, em movimento e contextual, sem que implique uma natureza, mas, antes, alicerçado em uma ordem discursiva.

Para tratar do conceito de dispositivos de racialidade, dialogaremos com a filósofa brasileira Sueli Carneiro, categoria que a filósofa empresta de Michael Foucault, pois tanto para Foucault quanto para Sueli, a própria ciência é parte do dispositivo por meio da produção de discursos científicos de verdade sobre os sujeitos para os quais dividiu e determinou o lugar, o privilégio e o acesso na sociedade.

2.1 - Filosofia feminista

Falar em filosofia feminista é algo bastante original, sobretudo porque nunca se falou em filosofia masculina, mas simplesmente filosofia e história da filosofia, sem nenhuma referência ao outro gênero (Gebara, 2017, p. 09).

Nesse tópico apresentaremos, ainda que de forma breve, a filosofia feminista como o despertar das consciências para a interdependência das relações e dos saberes, sobretudo porque a história necessita, em todos seus aspectos, de uma representação plural na participação das decisões sobre a vida, uma vez que as diferenças são igualmente importantes para que não

continuemos a repetir as distorções do passado. A vida das mulheres e as identidades plurais exigem uma retomada do esforço filosófico feminista, esforço que sempre existiu, mas que, na maioria das vezes, não foi publicamente reconhecido.

A filosofia feminista, ao questionar as bases das estruturas epistemológicas da filosofia que valorizou e valoriza em sua história um “fazer filosófico” de interesses dominantes como “legítimas” ainda em voga, ilumina a razão, há muito tempo obscurecida, para visualizar o diferente, revogar as leis do repouso e do conformismo em busca de movimento, proporcionando uma filosofia que possua relação com a experiência real e material das mulheres, desnaturalizando simbolismos, imagens, discursos que hierarquizaram o conhecimento e a ocupação de lugares que foram negligenciados por uma cultura e uma filosofia que se sustentam e se encerram no viés masculino.

A filosofia feminista denuncia a naturalização das identidades marcadas por normas culturais e sociais, convocando-nos a repensar a situação das mulheres a partir de uma postura contrária às leis pré-estabelecidas que categorizam a vida, criticando a filosofia determinista masculina que subalterniza a mulher e estabelece papéis sociais, controlando os corpos, definindo os gêneros para sua própria manutenção e supremacia que construiu um mundo no qual predomina o homem, a virilidade, a força, a morte e, acima de tudo, a violência. Assim, a filosofia masculina é contrária ao pluralismo e às novas metodologias de conhecimento, tornando a figura masculina o referencial ontológico, epistemológico, moral, político e social.

A desnaturalização dessas identidades estabelecidas permite que a razão pense a partir da pluralidade da vida. “Queremos denunciar essa violência cotidiana que se baseia em um tipo de compreensão do ser humano e em uma organização da sociedade na qual a violência e a morte parecem ser seus elementos constitutivos e fundadores” (Gebara, 2017, p. 12). Assim, a violência mortal se apresenta como fundante nas relações humanas, a qual as mulheres também foram submetidas em todos os âmbitos. Para além da sua representação política, a filosofia feminista faz uma escavação teórica das suas próprias categorias de análises, pois nas palavras de Alison Stone (2007, p. 06),

A filosofia feminista não apenas articula a política feminista, mas também explora seus próprios conceitos originais, como sexo e gênero, bem como critica os preconceitos masculinos na epistemologia, ética, etc. Neste ponto, algumas pessoas se preocupam que a filosofia feminista tenha começado a assumir, em vez de questionar e argumentar, a verdade da política feminista (tradução nossa).

Partindo dessa análise e entendimento, claramente a filosofia feminista possibilita visualizar outras formas de pensar o mundo, as relações e os saberes de maneira múltipla, proporcionando respeito e justiça entre os seres humanos, pois o feminismo é uma pluralidade

que se expressa na busca incessante pela representatividade das mulheres no âmbito sociopolítico, desvelando e evidenciando os discursos das filósofas na filosofia. O movimento do feminismo se realiza como teoria, prática e movimento político com abrangência diversificada que, em sua maioria, busca ultrapassar as dominações de gênero em suas múltiplas narrativas e aparatos de dominação como classe e raça.

Os dispositivos e as narrativas do poder masculino dominante não cessam de emergir, diante dos quais as análises apresentadas pela filosofia feminista, construídas por meio do diálogo com as lutas passadas, fazem a crítica à opressão patriarcal. O vasto campo da filosofia feminista é uma continuação somada por co-criações entre mulheres e homens comprometidos com a abertura de novos horizontes desconhecidos na filosofia. Esses novos horizontes permitem um movimento teórico de aportes que se diferenciam e se entrecruzam em suas expressões e críticas à dominação patriarcal e institucional, que corroboram para a repressão da mulher, não permitindo sua afirmação identitária na sociedade e na filosofia.

As análises críticas plurais da filosofia feminista partem de problemas concretos que excluem as mulheres e negam novas epistemologias necessárias para um novo caminho nas relações, na educação e na vida. Se as críticas da filosofia feminista fossem devidamente valorizadas e utilizadas como ferramenta de análise da educação, diminuiríamos a distância entre os humanos.

A pertinência e importância das críticas feministas podem ser afirmadas, por exemplo, nas discussões sobre a ética do cuidado, como os estudos desenvolvidos pela filósofa Carol Gilligan, em que se analisou a perspectiva dominante na psicologia cognitiva e sobre o desenvolvimento moral humano, destacando a importância das relações e do cuidado ao criticar abordagens tradicionais da ética sustentadas, em sua maioria, por princípios abstratos de justiça e racionalidade que achincalharam a experiência das mulheres, não incluindo, desse modo, a totalidade de experiências e desenvolvimentos morais de seres humanos, além dos limites traçados aos gêneros na base patriarcal. Para a filósofa (Kuhnem, 2003, p. 42) “a ética do cuidado se constitui em instrumento para pensar as relações morais em uma sociedade comprometida com a superação do patriarcado”, pois exige a libertação do cuidado como instrumento, sobretudo para que se possa pensar em uma sociedade que não delimite os papéis morais de acordo com o gênero.

Em outra abordagem da filosofia feminista, indispensável para compreensão da relação intrínseca entre a opressão das mulheres e a degradação ambiental, destaca-se o ecofeminismo, cujo diálogo intersecciona-se com a exploração e subjugação das mulheres e da natureza, ambas

historicamente exploradas pelo sistema patriarcal que justifica a dominação dos recursos naturais e dos corpos.

No contexto da abordagem ecofeminista, a filósofa Vandana Shiva (2002) faz uma crítica contundente à globalização e aos impactos negativos do desenvolvimento descontrolado, pois a globalização, ideologicamente desenvolvimentista, produz um arranjo internacional dirigido pelas grandes empresas, dividindo os países em desenvolvidos e em desenvolvimento. Essa divisão econômica mundial conduz a produção da fome, a desterritorialização de povos e nações vulneráveis. Shiva (2002) defende a busca do direito à moradia e à nutrição e alerta para refletir sobre a sobrevivência pois, para que as espécies humanas e não humanas continuem a existir, é preciso desenfrear o progresso que se estabelece nos parâmetros do projeto capitalista globalizante.

Tão necessárias quanto as críticas do ecofeminismo, ressoam do norte global as críticas de mulheres dos países periféricos. A partir de suas experiências, reivindicam ser insuficiente a luta pela igualdade de condições com a dos homens traçada pelo feminismo liberal, pelo fato de, em suas vivências, ambos serem explorados pelo sistema capitalista. A crítica ao feminismo ocidental liberal é refletida na falta do estabelecimento de um diálogo de intersecção com as opressões, pelo fato de que tal incorporação seria desvantajosa para as mulheres brancas, sobretudo porque teriam que abrir mão dos privilégios que sua branquitude proporciona.

A interseccionalidade só será real quando o diálogo estabelecido contemplar os discursos das mulheres incorporadas pelas lutas anticapitalista e antirracista. Discussões estabelecidas pelo feminismo decolonial, ou pós-colonial que luta para desmistificar as heranças que a colonialidade impôs na forma como vemos o mundo e nos relacionamos, bem como nos hábitos e costumes, sua usabilidade e aplicabilidade, ignorando a forma de vida e de organização dos povos locais. As inúmeras artimanhas coloniais desenvolveram relações desiguais de gênero que fomentaram a violência contra as mulheres negras ao celebrar a miscigenação.

No entendimento da filósofa Sueli Carneiro (2020) é necessário enegrecer o feminismo, justamente porque a invisibilidade negra nas pautas feministas enfraquece e empobrece a luta contra o patriarcado. Assim, as críticas do feminismo decolonial se desdobram no feminismo negro, movimento que ganhou força nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, com a produção intelectual de feministas negras que denunciaram a invisibilidade das mulheres negras como sujeitos do feminismo.

2.2 – Perspectiva crítica feminista sobre o gênero: substância e performance

Neste tópico discutiremos a substantivação e a performatividade de gênero propostas pela filosofia feminista como ferramenta para se pensar as diferenças de gênero que excluem e eliminam os sujeitos que não correspondem à heteronormatividade compulsória estabelecida na sociedade. A falta de entendimento e conhecimento da existência de sujeitos plurais engendram na família, na escola e na sociedade, exclusões, preconceitos, violência e morte.

A filosofia feminista não abriga significantes e significados fixos, identidades definidas e absolutizadas, mas, ao contrário, entende que as identidades repousam sob os pilares da multiplicidade, das faces do sujeito, do desejo, da política, da economia, da religião etc., afirmando a existência para além do sujeito cartesiano, base epistemológica na qual o pensamento hegemônico se fortaleceu nos diferentes contextos históricos, menosprezando o querer ser e o devir das identidades.

A crítica feminista ao sujeito universal abstrato e aos limites do próprio conceito de humano historicamente restrito e particular para designar os homens já estava em latência na obra de Simone de Beauvoir, *O segundo Sexo* (1949), que foi dedicada a desvelar como, em diversos campos do saber, a mulher era relegada ao estatuto de outro, de objeto, de mercadoria de troca etc. Foi, sobretudo, com as análises de Simone de Beauvoir que o feminismo do século XX questionou o conceito de sujeito universal abstrato, tornando-se o marco inaugural da crítica ao humanismo do século XX, que sustentava o homem europeu branco como fonte de saber e poder. Simone de Beauvoir, a partir da sua crítica, desperta a cultura ocidental do sono dogmático que conduziu o ser mulher a um mero corpo mecanizado e útil para alimentar os interesses pragmáticos e utilitaristas, pois as mulheres não alcançariam a posição de sujeito sendo mantidas como mercadorias, cujas negociações serviriam também para confirmar o poder do homem sobre suas vidas.

A leitura enviesada sobre a anatomia da mulher, reduzindo-a aos ditames do método obsessivo de interpretações territorializou, desse modo, a “hierarquização natural” dos sexos, iniciada sobre uma história de negação do outro e da consolidação de narrativas de intolerância que atravessam tempos e gerações. Essa leitura enviesada instigou a filósofa francesa a realizar uma análise sobre a condição da mulher, proporcionando, desse modo, o posicionamento contra os padrões históricos, político-sociais e culturais, e contra a normalidade histórico-cultural dos espaços impronunciáveis que conduziram o ser-mulher ao silêncio, ao velamento e à impossibilidade de autonomia e emancipação. Em sua análise crítica Beauvoir afirma:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da

sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado [...] (Beauvoir, 1967 p. 09.).

Associada às dissonâncias estabelecidas como verdades naturais, a leitura crítica de Beauvoir impulsionou o movimento feminista a refletir sobre como a condição da mulher foi imposta com base no entendimento de uma natureza e substância femininas. O “tornar-se mulher”, na ótica da pensadora, libertou a condição feminina de um destino histórico aceito como natural, o destino imposto à mulher que a cultura machista tradicional determinou como verdade única. Sua crítica representa um momento relevante quanto ao corte epistemológico do discurso dominante ocidental.

A partir desses questionamentos, a filósofa estabelece críticas à substantivação de gênero, assim como as dissonâncias estabelecidas como verdades eternas do sujeito universal que representaria a humanidade. Na obra *O segundo sexo* (1949), a filósofa existencialista evidencia o fenômeno histórico-cultural do conformismo e da normalidade, alegando que mulheres e homens são projetos político-sociais historicamente construídos, abalando, dessa forma, os pilares da concepção de um “sujeito universal”.

Em seu percurso investigativo no que corresponde ao gênero, a filósofa constata que a mulher é definida em relação ao homem. “A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. A mulher, é o ser relativo” (Beauvoir, 1970, p. 10). A definição da mulher em relação ao homem foi fundacional para a categoria de outro, pois o mundo dual que divide a humanidade, inicialmente não tem origem na divisão de sexos, uma vez que a alteridade é categoria fundamental na consciência humana, bastando observar a dinâmica das relações entre os povos.

Nenhuma coletividade se define nunca como uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si. Basta três viajantes reunidos por acaso num mesmo compartimento para que todos os demais viajantes se tornem "os outros" vagamente hostis. Para os habitantes de uma aldeia, todas as pessoas que não pertencem ao mesmo lugarejo são "outros" e suspeitos; para os habitantes de um país, os habitantes de outro país são considerados "estrangeiros" (Beauvoir, 1970, p. 11).

Em concordância com a filósofa, é inevitável que um grupo se defina como um, sem que se coloque outro grupo diante de si, “por bem ou por mal os indivíduos e os grupos são obrigados a reconhecer a reciprocidade de suas relações” (Beauvoir, 1970, p. 12). A mulher não alcançou essa reciprocidade, sobretudo porque para que se tornasse um, teria que não se assujeitar aos modelos estabelecidos à sua condição. A categoria acerca da alteridade desvela como a sociedade constrói a mulher para ser o “outro”, com a qual a célebre frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” não só ganha sentido, como sucinta a necessidade de análise da situação da mulher.

Para explicar a sujeição da mulher aos moldes estabelecidos à sua condição e responder como e por que a mulher foi submetida à condição de inferioridade, Beauvoir recorre ao conceito sartriano de situação que, para os homens, se aplica e funciona porque são livres para ultrapassá-la, ou seja, a situação é posta perante ele. Ao contrário para as mulheres, em que a situação se impõe a ela. Compreende-se a situação da mulher totalmente oposta à dos homens, pela falta de liberdade que impede a ultrapassagem da sua situação. Dessa forma, o conceito situação é adverso ao gênero feminino por estar atrelado a uma exterioridade e ser imposto de fora para dentro.

No contexto de sua obra, Beauvoir constata que o gênero seria uma construção social e histórica, e não uma condição natural ou biológica. Seu argumento identifica que a suposta naturalização do gênero historicamente impõe um papel secundário às mulheres, transformando o homem em norma. É importante ressaltar que Beauvoir não pretende negar a diferença de gêneros, mas propor uma observação da sua condição que foi negatizada pela sua diferença biológica. Considerando a diferença do corpo feminino e seu poder de conceber, gerar vida ao mundo, a filósofa afirma que o corpo próprio da mulher não é suficiente para explicar a sua condição. Outros fatores devem ser considerados, tendo em vista que a condição da mulher teve influências sociais e históricas. Sendo assim, outros fatores devem ser analisados para além da biologia.

É, portanto, à luz de um contexto ontológico, econômico, social e psicológico que teremos de esclarecer os dados da biologia. A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea humana (Beauvoir, 1970, p. 57).

Para além do determinismo biológico, Beauvoir aponta que é uma exigência do pensamento crítico analisar o contexto ontológico, econômico, social e psicológico para compreender a sujeição da mulher a um destino imposto pela espécie. A categoria gênero, aqui entendida como uma das categorias epistemológicas centrais da filosofia feminista, é uma ferramenta teórica utilizada para compreender e observar as sociedades e as culturas humanas em sua complexidade. O par sexo-gênero foi um dos pontos fundacionais da filosofia feminista, de modo que as pesquisadoras feministas se utilizam dessa categoria para compreender a subordinação e a opressão das mulheres resultantes do sexismo.

O gênero como categoria de análise distanciou e desmantelou a crença de que a biologia e uma suposta natureza é o que definiriam o comportamento, os relacionamentos e as diferenças

entre homens e mulheres, sobretudo porque as diferenças entre as características masculinas e femininas não se encerram em diferenças anatômicas. Os fatores biológicos e naturais não são suficientes para compreender e descrever as diferenças entre o masculino e feminino.

É de suma importância destacar que o diálogo entre as filósofas foi profundamente significativo para o desenvolvimento do feminismo e da discussão sobre gênero como categoria de análise, sobretudo porque a crítica existencialista de Beauvoir ao gênero como substância suscitou em Butler o redimensionamento da crítica, propondo o gênero como algo fixo, sendo ele um conjunto de ações repetidas que constroem a identidade.

Butler enaltece a crítica de Beauvoir quando, a partir dela, cria pontes indestrutíveis entre suas teorias, pois as interrogações feitas por Butler, acerca das análises de Beauvoir, deram continuidade e movimento na investigação, propondo novas investigações sem invalidar ou dissociar sua teoria das de Beauvoir. Nas interrogações feitas por Butler pode-se compreender que suas propostas dialogam diretamente com as de Beauvoir:

Por outro lado, Simone de Beauvoir, sugere em *O segundo sexo* que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher Para Beauvoir o “gênero” é construído, mas há um agente implicado em sua formulação, um cogito que de algum modo assume ou se apropria desse gênero, podendo em princípio assumir algum outro. É o gênero tão variável, tão variável e volitivo quanto parece sugerir a explicação de Beauvoir? (Butler, 2017, p. 29)

A questão acima levantada por Butler é apenas uma entre tantas que evidenciam a relevância do diálogo entre as teorias de gênero de Beauvoir e Butler. Esse diálogo demonstra a necessidade de uma abordagem contínua e crítica para conceber o gênero para além de uma essência fixa ou de uma compulsão cultural. Butler sugere que o gênero pode ser tão determinado e estável quanto a noção de que a biologia seria destino (Butler, 2017). Afinal, para a autora, tanto a estabilidade quanto a liberdade do sexo e do gênero são construídas dentro de um discurso que visa preservar determinados dogmas.

As interrogações de Butler sobre as análises de Beauvoir realçam a importância do diálogo entre as filósofas. Os diálogos entre elas foram cruciais para o amadurecimento da filosofia feminista uma vez que a categoria gênero é um dos seus pilares. Ambas autoras teceram críticas ao essencialismo, contudo Butler dá sequência à crítica sugerindo que as categorias de gênero são em si mesmas instáveis estando sujeitas a reinterpretações.

Embora Beauvoir tenha sustentado sua crítica na opressão das mulheres em relação ao masculino, Butler apresenta uma crítica para além da dicotomia trabalhada por Beauvoir abordando outras identidades que se relacionam com o gênero (raça, classe, sexualidade) discussões que foram cruciais para o desdobramento do feminismo interseccional que identifica

que a experiências das mulheres não são homogêneas e são adequadas por múltiplas esferas de opressão.

Em continuidade, mas sobretudo em ruptura com a posição de Beauvoir, a filósofa Judith Butler, especificamente a partir de sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990), em sua investigação genealógica, aborda a questão de gênero como performance e o define como um fenômeno inconstante e contextual. Ao concluir que o gênero estaria para além da biologia, a filósofa estadunidense desconstrói a ideia de gênero como substância, da perspectiva biológica, para pensar o gênero como construção cultural, uma performance, ou seja, como maneira pela qual a pessoa se comporta, anda, fala, se veste.

Dessa forma, gênero é uma performance que não implica uma substância ou essência que definiria em absoluto e para sempre uma pessoa, que também não se definiria por seu sexo biológico. A proposição de não pensar o sexo como natural e pré-discursivo fez a autora ser percebida na França como continuadora do pensamento de Foucault, uma vez que a filósofa explicita que não só o gênero é de ordem discursiva, como também o sexo. Butler critica o estudo fenomenológico da diferença sexual, proposto por Simone de Beauvoir, pois, de acordo com Butler, é excludente e reducionista em sua interrogação.

O problema de gênero é um dos principais marcos teóricos da chamada terceira onda feminista, cuja contestação central é explicitar a invisibilidade de certos grupos de mulheres que não foram representadas no próprio movimento feminista. A filósofa estadunidense inicia uma discussão para buscar entender quem são os sujeitos que o feminismo representa e se haveria uma categoria que pudesse representar todas as mulheres. É importante ressaltar que a pensadora centraliza sua teoria no pós-estruturalismo ao repensar as estruturas de identidade dos sujeitos que a política incorpora. Apesar de sua crítica radical aos conceitos de sujeito e identidade, Butler compreende que ambos são essenciais para que haja representação política, pois a própria busca por essa representação necessitou de uma criação da categoria mulher para que pudessem ser enquadradas em uma única expressão. Como nos alerta Foucault (1987) os sujeitos são construídos e regulados pelos sistemas jurídicos de poder e se manifestam de acordo com suas exigências.

Desta forma, os conceitos de sujeito e identidade necessitam de uma revisão. O eixo do pós-estruturalismo, de acordo Butler, consiste em que “o próprio sujeito das mulheres começa a ser compreendido não mais em termos estáveis e permanentes” (Butler, 2017, p. 18). A filósofa estadunidense propõe que a identidade das mulheres como categoria deixaria de fora outros sujeitos, uma vez que a identidade fixa das mulheres engendra um problema de representação.

A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação (Butler, 2017, p. 20).

Butler (2017) argumenta que Beauvoir limita a multiplicidade das identidades femininas por considerar de modo universal a condição de opressão das mulheres. Ao definir a categoria “mulher” como universal, assume uma espécie inadequada de universalidade que exclui a diversidade de experiências das mulheres e suas múltiplas identidades. A problematização de Butler se alicerça no conceito de mulheres que, mesmo que seja empregado no plural, expressaria uma identidade imóvel assumindo um problema pela falta de intersecção com questões relacionadas à raça, classe e sexualidade.

Butler explica que há um problema na formação política do movimento feminista, pois ao expressar uma identidade para a mulher, reduz e exclui por não haver características humanas estáveis que possam abranger de forma universal o sujeito mulher “Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (Butler, 2017, p. 21). A postulação de uma identidade fixa das mulheres no movimento feminista engendrou um problema de representação, ocasionando um duplo sentido. É preciso considerar que a representação funciona como norma de uma linguagem, porém, o que é ferramenta de representação na política, objetificando a visibilidade e a legitimação das mulheres, distorce o que se considera legítimo sobre a categoria das mulheres.

Fazer apelos à categoria das mulheres, em nome de propósitos meramente “estratégicos”, não resolve nada, pois as estratégias sempre têm significados que extrapolam os propósitos a que se destinam. Nesse caso, a própria exclusão pode restringir como tal um significado inintencional, mas que tem consequências. Por sua conformação às exigências da política representacional de que o feminismo articule um sujeito estável, o feminismo abre assim a guarda a acusações de deturpação cabal da representação (Butler 2017, p. 23).

O que Butler problematiza é que na representação política e linguística as opções se apresentam em conformidade com as categorias homens e mulheres. Adotando a categoria mulheres para que possam ser representadas politicamente, conduziria para o conformismo de um discurso legitimado e autorizado, impedindo, desse modo, a transgressão das mulheres. Obviamente que a filósofa compreende que não há representação fora desse campo, sobretudo porque as estruturas político-jurídicas e linguísticas fomentam o campo contemporâneo do poder. Assim, é indispensável a representação, mas o que precisa ser revisto é a forma de representação excludente que elimina muitas mulheres.

A noção de “ser” feminino essencialista limitaria a compreensão de gênero, ao mesmo tempo que perpetuaria uma idêntica estrutura binária que Beauvoir tenta criticar. A proposta da filósofa estadunidense é pensar uma variedade de identidades que se movimentam para além

das categorias de heteronormatividade, uma visão de gênero que permitisse uma maior variedade de identidades e experiências além das categorias rígidas de "homem" e "mulher". Assim, há um problema de descontinuidade nas categorias sexo/gênero analisadas por Butler.

Influenciada pelas discussões da antropóloga norte-americana Gale Rubin, que entende que a regulação sexual e a opressão das mulheres possuem uma estrutura fundamentada em um sistema político e econômico, a filósofa estadunidense defende a performatividade de gênero como construção social, portanto, contrária à ideia de um sexo fixo e essencial. Nesse sentido, a performatividade de gênero vincula-se aos aparatos culturais, de modo que o sexo é um pressuposto biológico e o gênero uma construção cultural.

Desse modo, não há a necessidade de unidade para o gênero se constituir, possibilitando sua constituição livre vinculada às unidades inconstantes, descentralizando-se da formação da identidade. Nas palavras de Butler: “O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (2017, p. 42). Ao gênero são permitidas múltiplas convergências e divergências “sem obediência a um *telos* normativo e definido” (Butler, 2017, p. 42). A compreensão de Butler sobre gênero possibilitou sua intersecção política e cultural e permitiu a reflexão do feminismo a partir da marginalização e subalternidade, possibilitando críticas à hegemonização racista, classista e sexista, tendo em vista que mulheres negras, trans e lésbicas necessitam urgentemente de mais representatividade.

É na esteira da representação do problema linguístico e político abordado por Butler que se pretende questionar os padrões que determinam como “modelo” fixo, a heteronormatividade alicerçada em padrões da moral dominante e hegemônica de poder. Butler permite compreender que há sujeitos, não sujeito. Há gêneros, não gênero. Entendemos isso como uma possibilidade metodológica para que os estudantes da educação básica reflitam sobre os preconceitos relativos ao gênero, que interpelam a humanidade e chegam às salas de aulas, pois tais preconceitos são reproduções de discursos sócios-culturais fundamentados em relações de poder que eliminam e violentam os corpos estranhos a essa heteronormatividade, acarretando diversas formas de violência e opressão.

Do mesmo modo, a relevância de conhecer Simone de Beauvoir no campo da educação é indubitável, pois nos faz entender a construção histórico-social que organiza a realidade ao estabelecer modos de ser definidos por supostas substâncias e naturezas. Beauvoir tem um projeto de interpretação fenomenológica que é, sobretudo, um modo de filosofar que tematiza a compreensão da experiência humana no mundo. A partir do existencialismo beauvoriano, a educação filosófica pode discutir categorias como liberdade e alteridade, fundamentais para o

alcance de um conhecimento capaz de transcender os papéis tradicionais impostos pela sociedade, proporcionando aos estudantes da educação básica uma reflexão sobre suas próprias escolhas, sem serem limitados pelas expectativas e normas patriarcais.

2.3 – Dispositivos de racialidade

Tão urgente e necessário quanto a crítica elaborada pelo movimento feminista acerca da condição e da situação das mulheres, é o questionamento do discurso hegemônico, de modo que são indispensáveis as discussões estabelecidas pelo feminismo negro, sobretudo porque suas lutas indicam uma nova abordagem ao interseccionar o racismo, o sexismo e o classismo. O feminismo negro surge da necessidade de afirmação das mulheres negras como sujeitos políticos, uma vez que não foram representadas no movimento feminista que, durante algum tempo, escolheu as mulheres que libertaria.

As críticas, em tom de denúncia, feitas pela filósofa Audre Lorde, explicitam a urgência de se repensar a ação política do feminismo, uma vez que a luta feminista, ao buscar a libertação e lutar contra a opressão, inviabilizaria outras experiências.

Em seu texto *Não há hierarquia de opressão* (*There is no Hierarchy of Oppressions*), a filósofa feminista afirma:

[...] então eu sei que eu não posso me dar ao luxo de lutar contra apenas uma forma de opressão. Eu não posso me dar ao luxo de acreditar que a liberdade da intolerância é o direito de apenas um grupo em particular. E não posso me dar ao luxo de escolher entre as frentes nas quais devo lutar contra essas forças de discriminação, onde quer que elas apareçam me destruir. E quando elas aparecerem para me destruir, não vai demorar muito para que elas apareçam para destruir você (Lorde, 1983, p. 09, tradução nossa)⁵.

Lorde constata a necessidade de se pensar a situação das mulheres negras não somente pensando o sexismo, mas interseccionando-as com o classicismo e o racismo, uma vez que pensar a categorias das mulheres negras é entender a diferença das suas experiências e vivências sociais. A denúncia feita por Lorde possibilita ao pensamento hegemônico ressignificar identidades, sejam elas de raça ou de gênero.

Para o feminismo negro a interseccionalidade é parte integrante do seu discurso por ser uma categoria filosófica, responsável por unificar elementos de opressão que, juntos, fomentam

⁵ “[...] then I know I cannot afford the luxury of fighting one form of oppression only. I cannot afford to believe that freedom from intolerance is the right of only one particular group. And I cannot afford to choose between the fronts upon which I must battle these forces of discrimination, wherever they appear to destroy me. And when they appear to destroy me, it will not be long before they appear to destroy you” (Lorde, 1983, p. 09).

experiências únicas de discriminação e privilégio. A união desses elementos permitiu dentro dos movimentos feministas remodelações e revisões que amplificaram os discursos das classes marginalizadas, proporcionando novos espaços de fala e análises.

Uma das intelectuais que se utilizou do discurso interseccional no Brasil foi a filósofa e ativista Sueli Carneiro, que buscou compreender como diferentes formas de discriminação e opressão se sobrepõem e interagem entre si e com os demais dispositivos de poder. Seus estudos foram proeminentes no diálogo sobre a opressão que marginalizou e marginaliza os negros e negras no Brasil. Partindo da categoria dispositivo⁶, emprestada de Foucault, a filósofa inaugura o debate para analisar a realidade brasileira.

É importante ressaltar que a filósofa não pretendeu reproduzir, nem fazer referência a uma categoria criada pelo pensamento europeu. Na introdução da sua tese de doutorado, defendida em 2005 e publicada sob o título de *Dispositivos de Racialidade* (2023), a filósofa retrata como a universidade obriga a pensarmos a partir desse cânone. Seu interesse foi oportunizar o diálogo entre o eu hegemônico e o outro. Escreve a filósofa:

[...] te busco eu hegemônico, não para receber de ti o ensino verdadeiro, que assim como a verdade, conforme falou um filósofo africano (desculpa a heresia) resume-se a três, a minha, a sua, e ela, a Verdade, inatingível para nós dois. Aspiro o ensino que decorrerá do encontro dos nossos aprendizados. No que me diz respeito são aqueles que aprendi desde o primeiro instante em que te encontrei. Talvez do nosso diálogo possa emergir um Ensino capaz de nos reconciliar a ambos no interior daquela indivisibilidade humana, onde nada que seja humano nos é estranho (Carneiro, 2023, p. 20).

Ao estabelecer o diálogo com a hegemonia, Sueli Carneiro identifica os meios pelos quais se definiu a hierarquização no Brasil. O eu hegemônico, ao afirmar sua identidade como norma estabelece para si privilégios que só podem existir a partir da construção do outro como não ser. Esse outro não ser, por não fazer parte da identidade normativa, é moldado por uma autoimagem construída pela norma que elimina experiências e silencia vozes. Para estabelecer sua análise do dispositivo e relacioná-lo com a realidade brasileira, a filósofa entrelaçará o conceito de Foucault para pensar a amplitude das instituições, interações e discursos que se articulam para promover as múltiplas práticas pelas quais a discriminação racial se solidifica e se manifesta no Brasil.

É a partir dos conceitos de dispositivo e biopoder, de Michel Foucault (1979; 2020), e da teoria do Contrato Racial, do filósofo afro-americano Charles Mills (1997), que Sueli Carneiro cunha o conceito de dispositivo de racialidade, o qual internaliza as questões raciais

⁶ Ver nota de rodapé nº 1.

nos discursos sociais. “Para discutir a temática do dispositivo de racialidade no Brasil, vale inicialmente demarcar que Foucault compreende o discurso como prática social que emana de todos os pontos de poder” (Carneiro, 2023, p. 36). Os discursos sobre o racismo antinegro é uma questão indispensável para a análise do fenômeno do racismo no Brasil, pois está relacionado ao poder, sobretudo porque “o biopoder é uma tecnologia de poder que, a partir do século XIX, volta-se à preservação da vida de alguns e ao abandono à morte de outros, cuja expressão reside na máxima ‘deixar viver e deixar morrer’” (Carneiro, 2023, p. 66).

Em seu trabalho genealógico Foucault não abordou o racismo antinegro, mas sua discussão estabelece o conceito de dispositivo como articulações com sujeitos, leis, campos disciplinares, modos de produção de conhecimento e de subjetividade. Essa rede composta por todos esses elementos forma os dispositivos. Assim, as práticas sociais se constituem discursivamente formando sujeitos e objetos que se condicionam, se deslocam, se multiplicam ou invertem posições. (Carneiro, 2023, p. 36).

Os efeitos que condicionam sujeitos e objetos foram observados por Foucault nos dispositivos como da loucura e da sexualidade que, unidos a outros elementos, dividem as pessoas em normais e anormais. O dispositivo da loucura teria como efeito a produção da figura do louco que teve uma construção história específica e um dos efeitos dessa produção é a ideia que se implementou sobre a loucura e como ela se estabeleceu na sociedade. Em contrapartida, produziu-se a ideia de normalidade e de sujeito normal, que se articula com campos de saberes para compor a loucura. Assim, a loucura não seria somente um diagnóstico, pois o próprio diagnóstico é um componente do dispositivo. A filósofa adotou essa compreensão para articular os modos como as relações raciais se formaram no Brasil. Constata a filósofa:

Se o sexo, conforme Foucault mostra em *História da sexualidade*, é o demarcador de uma verdade sobre o sujeito que define a sua normalidade ou anormalidade, a raça é, em meu entendimento, outro demarcador para a apreensão dessa verdade; por meio dela se evidencia o valor de cada agrupamento humano, a medida de sua humanidade, a normalidade de cada qual (Carneiro, 2023, p. 36).

Ao examinar o dispositivo, Sueli aponta a raça como um grande demarcador que estabelece um valor e uma divisão, atribuindo ao branco o critério de ser humano e possibilitando à branquitude se firmar como ser mediante a construção do negro como o outro. A execução do dispositivo de racialidade estipula uma divisão no campo ontológico a partir do qual se constrói o eu e o outro, o ser e o não-ser. De acordo com a filósofa “esse eu, no seu encontro com a racialidade ou etnicidade, adquiriu superioridade pela produção do inferior, pelo agenciamento que esta superioridade produz sobre a razoabilidade, a normalidade e a vitalidade” (Carneiro, 2023, p. 31).

Se o branco é a expressão do humano, quem não é branco não é humano? As críticas da filósofa indicam que não se trata de um complexo de inferioridade, mas que o dispositivo e seus componentes, assim como distribuem a normalidade e a sexualidade, no que se refere à racialidade distribui as pessoas em negras e brancas e com todas as intercorrências abarcadas nesta prática. “O dispositivo de racialidade também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será a sua representação” (Carneiro 2023, p. 31). Dessa forma, para os brancos que são o padrão da normalidade atribuiu-se ideias, comportamentos, práticas, privilégio da civilidade, do conhecimento e do reconhecimento, porém para as pessoas negras, atribui-se a abjeção, vigilância, perseguição, além de todas as variações do dispositivo, como por exemplo os atributos de vida e morte que também são frutos desse dispositivo. Aos brancos tudo está ligado à vitalidade, à produção da vida, aos acessos correspondentes à saúde, mas aos negros todas as fragilidades e exposições que levam, inclusive, à morte.

A filósofa constata que o dispositivo de racialidade, no período da colonização, teve a função, *a priori*, de preencher um espaço dos discursos dos brancos sobre si próprios. Em analogia com o dispositivo da sexualidade de Foucault, o dispositivo não acarretaria, necessariamente, em excluir, mas preservar alguém. Contudo, nesse mesmo ato de preservar uns, constrói-se uma série de dispositivos e práticas atribuídas às pessoas que se consideram o outro ser.

Quem fala em primeira pessoa sobre si como universal, produz para o outro tudo aquilo que ele não promoveria para si próprio, seja por omissão, ação, epistemicídio, genocídio etc. No cumprimento dessa função, o brasileiro teria uma tensão histórica desde o momento do período colonial, mantendo funções que são muito semelhantes a esse período e perpetuando esses dispositivos que estabelecem aos brancos o lugar de privilégio, de vitalidade e outros atributos positivos, e aos negros tudo que é considerado atributo negativo.

Sob o subterfúgio de um contrato social supostamente neutro, o contrato racial em sua dinâmica fomentaria um Estado racial que, enquanto garante a igualdade e liberdade aos brancos, legítima a violência contra os não-brancos, aprisionando-os no estado de natureza e considerando-os “selvagens”, perpetuando à branquitude todos os espaços de poder e de saber.

Analisando a situação do negro pós abolicionismo no Brasil, o que estaria em questão naquele momento era o que fazer com essa população que não seria mais considerada coisa ou mercadoria e como entender esses sujeitos nesta nova composição. Assim, de mercadoria e objeto, a população negra passa a ser considerada objeto da ciência.

É assim que o negro sai da história para entrar nas ciências, a passagem da escravidão para a libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa. A invisibilidade da presença negra na cena brasileira, que gradualmente vai se processando, contrasta com a vasta produção acadêmica que irá se desenvolvendo em torno dessa nova condição de objeto de estudo (Carneiro, 2023, p. 41).

A filósofa explicita que um campo específico da ciência se consolidará tendo o negro como objeto e a racialidade como um dos dispositivos que, a partir das produções científicas dos discursos de verdade sobre os sujeitos negros e brancos, justificariam a relação entre senhor e escravo. “Assim, o saber sobre o negro é considerado como prática discursiva de diferenciação social segundo a racialidade, que permite a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça produzidos no interior de relações de poder” (Carneiro, 2023, p. 36). Para Sueli Carneiro e para Foucault, (1996) a ciência é parte do dispositivo, pois os discursos produzidos cientificamente se baseavam na ideia de que existiam diferenças inatas entre negros e brancos, as quais atribuem ao negro a posição de inferioridade. De acordo com a filósofa:

[...] se tornou possível investir sobre a racialidade por meio de técnicas de saber e de procedimentos discursivos a serviço da colonização, domesticação, eugenia ou repressão, como outras disciplinas científicas fizeram (medicina legal psiquiátrica, antropologia, criminologia, craniologia, etc.). Cada qual se constitui como um domínio em que a racialidade foi estudada em desfavor da racialidade negra e de não brancos em geral. O caso da racialidade negra no Brasil não foi exceção (Carneiro, 2023, p. 46).

Os campos de produção de conhecimento como a psiquiatria, criminologia, antropologia, sociologia, medicina etc., buscavam responder a pergunta fundamental sobre a inferioridade dos negros com bases biológicas, históricas e culturais. Se tal dispositivo operava para subalternizar os negros, a ciência afirma o seu papel na produção da ideia de que essa inferioridade seria natural.

A potencialidade do conceito criado por Sueli Carneiro, o dispositivo de racialidade, pode acomodar, em um mesmo esforço analítico, um conjunto muito diversificado de elementos, pois a filósofa demonstra que, para além da ciência como parte desse dispositivo, o mito da democracia racial também é um fator definidor do lugar do branco e do negro na sociedade. Entendendo o mito da democracia como parte do dispositivo, Sueli busca compreender como e em qual período esse discurso emergiu do ponto de vista histórico e como conseguiu produzir um conjunto de efeitos na conjugação com os outros elementos do dispositivo.

No Brasil, o mito da democracia racial se sustentaria em dois grandes pilares. Primeiro, o do discurso de que no Brasil “todo mundo é igual”, contrapondo-se aos Estados Unidos quanto à afirmação de que lá as pessoas foram divididas entre brancos e negros, mas no Brasil isso não ocorreu, indicando que esse discurso é uma grande falácia, pois basta observar onde se encontra

a população negra nos ambientes urbanos e onde está a população branca. O fato de o Brasil não ter criado leis para essa separação, não quer dizer que não haja segregação no Brasil. Simultaneamente o dispositivo de racialidade engendra formas de subalternização e exclusão da população negra brasileira e constrói uma narrativa para mascarar a desigualdade racial do país, identificada pela filósofa como o mito da democracia racial.

Para a filósofa “o discurso que molda as relações raciais é o mito da democracia racial. Sua construção e permanência, até os dias atuais, evidencia, por si só, sua função estratégica, sobretudo como apaziguador das tensões étnico-raciais” (Carneiro, 2023, p. 50). Esses modos de separação em um espaço são efeitos e operações do dispositivo de racialidade. O segundo elemento seria a ideia de que no Brasil todo mundo seria igual porque é mestiço. No entanto, quanto a isso, assim se manifesta a filósofa:

Em segundo lugar, a miscigenação tem se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra” oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano (Carneiro, 2023, p. 49).

Essa ideia de aproximação é o aspecto mais ardiloso desse mito, pois a miscigenação, segundo a filósofa, têm sido um fator colaborativo para o embranquecimento a medida em que sustenta a ideia de embranquecimento como um fator capaz de aproximar brancos e negros. Assim, de acordo com Sueli, essa ideia tem surtido um efeito escabroso na busca de aceitação dos negros na sociedade:

Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função desse imaginário social que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação ao mais escuros, o que parece explicar a diversidade de expressões que pessoas negras e seus descendentes miscigenados adotam para se autodefinir racialmente, tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno jambo, marrom bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo (Carneiro, 2023, p. 50).

Essas fragmentações da identidade negra coíbem a formação de uma coletividade que possa buscar romper o contrato racial, justamente porque o discurso é de que o nosso mito fundador é essa mistura de povos africanos, europeus e indígenas e o mito se concentraria na ideia de que, a partir dessa grande mistura, não se sabe mais quem é branco, negro ou indígena e, assim, todos poderiam reivindicar a identidade que quisessem:

E pardo é algo que ninguém consegue definir nem como raça nem como cor. Talvez o termo se preste apenas a agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destruída pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude carrega socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são (Carneiro, 2023, p. 50).

Esse imaginário de que pode existir uma aproximação mostra-se um absurdo, pelo fato de que é totalmente reconhecível, não só do ponto de vista estatístico, como das interações interpessoais, o quanto a cor da pele e os outros traços fenotípicos interferem no modo de separar determinados sujeitos.

Uma outra grande potência do dispositivo de racialidade é identificar que para além dos discursos os modos de produção de silêncio também são operações do dispositivo, pois o mito da democracia racial opera de uma forma que produz não só a divisão e a subalternização, como produz também o silenciamento por meio da prática do epistemicídio:

É importante lembrar que o conceito de epistemicídio, utilizado aqui, não é extraído do aparato teórico de Michel Foucault, mas sim de Boaventura de Sousa Santos, para quem o epistemicídio se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2023, p. 82).

De acordo com Sueli Carneiro, o epistemicídio remete aos modos de produção da morte das possibilidades de produção de conhecimento das pessoas negras e indígenas, pois desqualifica seus modos de produção de conhecimento e desqualifica os próprios sujeitos produtores desse conhecimento. Se não existe saber sem poder, também não existe saber sem sujeito, sujeito sem corpo, corpo sem significado. Assim, quando a filósofa problematiza sobre o epistemicídio ela se refere a todos esses elementos. Existe um discurso que anuncia a verdade legítima na modernidade e essa verdade é produzida pela ciência e por certos sujeitos que são, em sua grande maioria, homens brancos. Eis um fato de epistemicídio sobre o conhecimento da realidade dos negros no Brasil.

Pode-se constatar como um dos exemplos do epistemicídio dos negros na realidade brasileira o fato de que os centros acadêmicos e de pesquisa, como as universidades, ainda que hoje sejam compostos por mulheres em sua maioria, estas são majoritariamente brancas, sobretudo, nas posições de docência. E essa composição é parte da operação e efeito do dispositivo de racialidade, cujo componente mais importante é o epistemicídio, ou seja, as múltiplas possibilidades de produção da morte do conhecimento de certos sujeitos e dos próprios sujeitos.

O epistemicídio opera nas escolas e nas salas de aulas quando não possibilita o conhecimento sobre a realidade como consequência do racismo, pois se encontraria enviesado pelo mito da democracia racial, fato que não se discute nas escolas, a não ser em momentos em que há grandes celebrações sobre a miscigenação. Não se discute sobre o racismo que é um problema histórico, político e social concreto e latente, inclusive muitos estudantes aprendem,

na prática, que falar sobre racismo é feio, incômodo, causa problema, tornando-se, assim, uma questão que não deveria ser posta.

Sueli Carneiro teve a perspicácia de mostrar que o mito da democracia racial opera por meio da produção do silenciamento da gravidade do problema racial. E, enquanto as pessoas são ensinadas que está tudo bem, as chances de produzir questionamento e debates que possam ter um potencial transformativo são mínimas. Em sua vasta crítica analítica sobre os dispositivos de racialidade, a Filósofa provoca a repensar todos os mitos que continuam a se perpetuar na sociedade, dividindo, subalternizando, silenciando e assassinando conhecimentos e sujeitos.

Obviamente que não é tarefa simples levar para as salas de aulas a vasta produção e problematização abordadas por Sueli Carneiro. Primeiro, pela dificuldade exposta acima: de que somos induzidos a pensar que atualmente corpos e pessoas não sofrem mais com essas divisões, pois por mínimas que sejam, existe a presença de negros e indígenas nos espaços de conhecimento, como se um ou dois fossem suficientes para serem representados de forma justa e digna. Mas, sobretudo porque as feridas abertas pela colonialidade, que atravessaram povos e vidas, continuam a sangrar, de modo que ainda somos influenciados pelo pensamento hegemônico ocidental, inclusive na própria filosofia que internalizou no seu ensino o cânone do pensamento europeu, impedindo qualquer avanço e produção de conhecimento que não se lhe esteja amarrado.

Soma-se à crítica de Sueli Carneiro a filósofa e professora Joana Tolentino que, em seu artigo *Fissuras decoloniais: Trauma colonial, Filosofias e Ensino* (2021), tematiza e problematiza as deformações causadas pela colonialidade que permeiam a filosofia, o ensino e a sociedade, sustentando, no imaginário coletivo, um simbolismo da filosofia hegemônica ocidental, responsável por perpetuar traços de subjetivações alienadas, padronizadas e alicerçadas no racismo e sexismo que impedem o avanço de uma educação democrática:

A partir do reconhecimento das feridas estruturais que esses padrões da colonialidade reforçam, em especial o racismo e o sexismo, a proposta é criar fissuras, através das quais seja possível abrir fendas para uma educação democrática, inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade, fomentando a equidade e o respeito à diferença (Tolentino, 2021, p. 110).

Um passo muito importante para superar essas fissuras e transformações consiste na prática do ensino da filosofia que, acima de tudo, reconheça todos os traumas causados pela colonialidade, os quais mantêm as feridas abertas, que não cicatrizarão enquanto ainda perpetuam práticas do modelo hegemônico na filosofia e no ensino de filosofia. Enquanto ainda ensinarmos sob a égide de uma filosofia ocidental hegemônica, eurocêntrica e excludente,

jamais avançaremos para uma educação inclusiva, respeitosa e democrática, pois continuaremos a sangrar e excluir pelo simples fato de fecharmos a filosofia numa compreensão que não abarca outras realidades.

Não se pode mais sustentar uma filosofia que não amplia os horizontes. Faz-se mais do que necessário avançar nas críticas e autocríticas para descolonização da filosofia, a fim de que possa haver cicatrização e superação dos traumas causados pela colonialidade. Nesse sentido, as profundas reformas no ensino básico, nas graduações e pós-graduações são indispensáveis para esse enfrentamento, pois como afirma Tolentino:

Vivemos numa sociedade cindida pelo trauma colonial, que é ainda latente e renovadamente vivido no cotidiano das corporalidades que foram subalternizadas, como as corporalidades não-brancas, as mulheres, as populações pertencentes às classes mais empobrecidas, lgbtqi+, causando profundos impactos sociais, culturais, epistêmicos, estéticos, econômicos, psicológicos (Tolentino, 2021, p. 111).

Os traumas coloniais não foram resolvidos ou superados, antes eles se mantinham latentes no racismo e no sexismo que ganharam maior potencialidade no processo de globalização, que, em sua dinâmica estrutural, se prontificou a perpassar o colonialismo internalizado na produção do conhecimento, na organização política, econômica e social, fundamentando-se em uma filosofia que sustenta os modos de subjetivação, denunciados tanto por Foucault como por Sueli Carneiro e que provocam o processo de epistemicídio e de morte dos sujeitos. Nas palavras de Tolentino (2021, p. 114):

Foi nesse modo epistemicida baseado em práticas colonizadoras excludentes de interdição, silenciamento e invisibilização que, no interior desse sistema de ensino fundamentado na segregação, certas experiências e modos de ser e viver foram considerados “outros” e negados, disseminando o projeto de padronização das subjetividades e, por conseguinte, da sociedade como um todo, baseado no modelo hegemônico eurocentrado, hierarquizado, genderizado, racializado.

Até quando a filosofia e seu ensino se manterão reféns desse processo que não proporciona espaço à diversidade? Continuaremos reproduzindo nas salas de aula um ensino que disciplina muito mais do que busca melhorias por meio da crítica filosófica? Continuaremos a ser palco de preconceitos nas salas de aula da educação básica? Professores reprodutores de um cânone epistemicida, racista, classista e sexista? Quando daremos abertura a esses problemas reais e concretos para que possamos buscar a superação dessas feridas e traumas que o processo de colonização causou nos processos de desenvolvimento da humanidade?

Com base nas problemáticas sobre exclusão, silenciamento, ocultamento etc., esta pesquisa busca dar vozes às filósofas que também são vítimas desse processo na filosofia e no seu ensino. As contribuições da filosofia feminista, desenvolvida, sobretudo, por mulheres a partir de suas realidades, possibilitariam um avanço na luta contra o preconceito impregnado

na sociedade, que insiste em sustentar uma divisão de raça, sexo e classe que exclui, marginaliza e silencia. É pertinente pensar que a filosofia é um exercício reflexivo necessário para alinharmos os discursos e promovermos uma educação que se faça inclusiva, respeitosa e democrática.

CAPÍTULO III - DIFICULDADES E POSSIBILIDADES: CONTRIBUIÇÕES DAS FILÓSOFAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Neste capítulo, apresentamos a parte propositiva da pesquisa, expondo as dificuldades de trabalhar a filosofia na rede privada com base na nossa experiência profissional, sobretudo as dificuldades de se ensinar filósofas que, em sua maioria, partem da perspectiva feminista. Abordamos, ainda, as insuficiências e afluências dos documentos oficiais da educação básica para se trabalhar temas transversais. E, por fim, a contribuição da prática utilizando-se das contribuições das filósofas para um Ensino de Filosofia mais humano e dialógico.

3.1 – Desafios para a implementação da proposta filosófica e didático-pedagógica feminista para o ensino de filosofia na escola privada

A proposta desse tópico é, sobretudo, descrever as dificuldades enfrentadas nas unidades escolares onde atuo ao trabalhar com a disciplina de filosofia, ou seja, as dificuldades enquanto docente de escola da rede privada e, principalmente, descrever as dificuldades de se implementar, em sala de aula, uma proposta pedagógica a partir das produções das filósofas. Apesar das dificuldades de implementação da proposta na escola onde trabalho, entendo que é possível a implementação da proposta em escolas da rede pública em virtude da maior abertura e flexibilidade do currículo e das práticas escolares adotadas nas escolas públicas que tendem a ser mais democráticas e plurais. Assim, a implementação da proposta na escola pública seria um primeiro passo para a problematização e a contextualização da invisibilidade das filósofas, indicando possíveis soluções que possam descolonizar o Ensino de Filosofia.

Quanto às dificuldades, observo que a desvalorização da disciplina de filosofia é uma das que mais se destaca. Não é incomum manifestações de outros colegas professores com relação à filosofia da seguinte forma: “Ah, pega o tempo de filosofia!”; “Quem estuda filosofia no século XXI!”; “Filosofia não serve para nada, é perda de tempo!”. Em que pese o discurso oficial apresentado pelas instituições ser de tratamento de igualdade e de valorização de todos os componentes curriculares, na prática o discurso é vazio, pois se algum outro componente precisar de tempo extra de aula, se for necessário entregar alguma atividade aos alunos, se for necessário informar ou divulgar algo aos estudantes etc., não hesitam em disponibilizar o tempo da aula de filosofia.

Além disso, há de se considerar que o componente de filosofia só tem uma aula por semana, o que também indica que a filosofia não é valorizada, pois ao chegarmos ao fim do

bimestre, sem concluir os conteúdos determinados pelo plano anual devido à escassez de aulas, somos cobrados tanto pela supervisão escolar quanto pelos pais que protestam alegando pagar muito caro pelo material didático e, por isso, ele deve ser integralmente utilizado. No entanto, tais fatores não são considerados quando disponibilizam o tempo da aula de filosofia para outros fins.

Há também um grande impasse nos projetos executados com os alunos. Acompanhei a realização de projetos das disciplinas de matemática e Língua Portuguesa, projetos realizados anualmente na Escola. No entanto, o Projeto da disciplina Filosofia, apesar de constar no site da escola, não é realizado, o que indica que a filosofia não tem o mesmo reconhecimento dos outros componentes.

Uma das grandes causas dos problemas na prática docente de Filosofia na escola privada é a forma como este componente curricular é visto pelos docentes das outras disciplinas. A desvalorização da filosofia desestimula o professor de filosofia que chega à escola com o compromisso de trabalhar metodologias pautadas na prática da emancipação crítico-reflexiva dos discentes.

Outra grande dificuldade é a falta de autonomia do(a) professor(a) para executar atividades diferenciadas que fujam ao padrão conservador e conteudista proposto pela grade curricular das escolas privadas. O plano anual abarca competências que não são executadas em sala de aula. O plano semanal tem um padrão que deve conter o conteúdo e as páginas do livro didático, de forma que o professor se sente sem autonomia em sua prática, encontrando grande dificuldade para executar ações pedagógicas diversificadas.

Quanto ao livro didático utilizado no Ensino de Filosofia no Ensino Médio, é utilizado um volume separado das outras disciplinas que vem agrupado em volume único. Essa separação é utilizada como justificativa pelos discentes, na maioria das vezes, para não levarem o livro didático para a sala. Os textos são contextualizados, porém o conteúdo de filosofia é trabalhando de forma superficial, não podendo o professor trabalhar temas transversais que não estejam contemplados nos materiais.

Assim, enfrentar o descaso e afirmar o ensino de filosofia como saber crítico e necessário foram minhas primeiras barreiras como docente no chão da escola, pois na minha prática docente o ensino muitas vezes ocorre de forma engessada, porque é necessário atender aos critérios didático-pedagógicos determinados.

Diferentemente da escola pública, na escola privada, o foco do Ensino Médio é a preparação dos estudantes para os exames de ingresso nas universidades. Nesse contexto, a

apresentação de propostas de atividades didático-pedagógicas que direcionam para uma nova forma de ensino, que não seja a livresca e conteudista, é frustrante.

Tais barreiras dificultam o processo de ensino e aprendizagem, pois não há espaço para o professor realizar análise e interpretação dos textos de modo mais pertinente à realidade dos estudantes, pois, por vezes, as abordagens do livro são bem superficiais e não possibilitam a dialética, impedindo que o professor possa ouvir os alunos e também aprender com as experiências deles. A forma como o ensino de filosofia é estruturado revela lacunas que sustentam a filosofia como uma disciplina meramente teórica, contemplativa e mnemônica, sem utilidade para a intervenção na sociedade e na formação humana.

O controle exercido sobre os professores é um problema que se relaciona com a não autonomia do professor. É perceptível que as aulas de filosofia estão sob o controle e a punição “pedagógicas” para satisfazer posicionamentos de pais que entendem a disciplina como doutrina e/ou capaz de desvirtuar seus filhos.

Quanto às dificuldades para a realização da intervenção didático-pedagógica, observo que abordar temáticas sobre tolerância, gênero, classe social, racismo, política etc., é um risco muito grande para o docente por, pelo menos, dois motivos: 1) a gestão escolar pode entender que a estrutura conservadora e o material didático oferecido pela escola serão desafiados e invalidados; 2) ocorre a possibilidade de o discente entender e interpretar de acordo com o seu interesse e isso motivar a demissão do professor.

Se o aluno é preconceituoso e intolerante e não tem consciência disso, a ausência da reflexão crítico-filosófica implicará na dificuldade de compreensão da dialética intrínseca à historicidade dos sujeitos, acarretando sérios problemas para o professor. Assim, o aluno acaba por acionar os pais, os quais acionam a supervisão, criando, assim, uma situação onde não há a possibilidade de defesa e argumentação, culminando no desligamento do professor. São bastante comuns as demissões de professores em rede privada por esse motivo e casos também em que colegas acabam se afastando por laudos psicológicos, devido ao fato de não suportarem mais a pressão da escola e dos alunos.

Na escola privada, todos esses fatores fortalecem na consciência do aluno o pensamento de que o professor não está ali para ser respeitado, mas que é pago para servir e não para ensinar. Penso que um dos maiores problemas na relação professor-aluno na escola privada é o aluno entender a figura do professor apenas como um empregado e isso traz muitas dificuldades durante às aulas.

Além da desvalorização da disciplina e da falta de autonomia docente, a educação como balcão de negócios, ou mercadoria, é uma das maiores dificuldades que o docente enfrenta para

aprender-ensinar-aprender. A começar pelo trabalho do docente com ele mesmo, de aprender que o seu papel é, além de obedecer, adequar-se às exigências pedagógicas que não condizem com uma metodologia filosófica. Para ensinar, ele precisa aprender a enxergar seus alunos como clientes e, por mais que a escola no seu discurso se posicione a favor da educação, do docente e de práticas pedagógicas diferenciadas, o docente da rede privada percebe, com o passar do tempo, que ele é o último a ser ouvido, a ser consultado.

Tudo que chega ao docente, seja um problema ou uma reclamação, já passou por todos os setores, inclusive já foram ouvidos os pais e os alunos e a decisão já está tomada em todos os âmbitos: ação, intervenção e punição. Esse modo de exclusão do professor dificulta o entendimento dos alunos em sala de aula e compromete o processo de ensino-aprendizagem, justamente porque os alunos perdem totalmente o respeito. O desrespeito é um fator gravíssimo dos alunos da escola privada, pois eles, em sua maioria, não enxergam o professor nem a filosofia como necessários à sua formação crítica e humana.

Casos bastantes desconfortáveis que refletem os problemas citados acima já foram vivenciados por mim e por colegas docentes. O Professor (a) leva o caso à coordenação, mas o aluno retorna sem nenhuma punição e ainda mais desafiadores, com o discurso de que só permaneceriam na escola os professores e professoras que eles quisessem.

Situações como essa sustentam o desrespeito e a desconsideração ao professor, distanciando-se totalmente da imagem do docente como necessário à formação intelectual, crítica e humana dos alunos, ou seja, o aprender-ensinar-aprender para o professor é um processo bastante frustrante, no qual ele precisa aprender a vestir uma roupagem e não permitir que esses problemas reflitam em sua prática de ensinar. Contudo, não se pode generalizar, há alunos comprometidos em aprender e funcionários conscientes da importância do docente e que se mostram parceiros e recíprocos.

Quanto ao meu posicionamento no chão da escola privada frente a tantos obstáculos e problemas, desafiando os limites impostos à práxis docente, busco apresentar propostas de renovação metodológica que possam contribuir para que o fazer didático seja prazeroso, motivador e reflexivo, à medida em que as temáticas do cotidiano exigem de nós a mudança de postura pedagógica, com novas intervenções crítico-reflexivas nas aulas, de modo que a filosofia saia dos livros para a vida, para que os alunos possam concebê-la como uma ferramenta de reflexão e de auxílio na resolução dos problemas.

A escola privada tem um leque de metodologias avançadas digitais que auxiliam muito as aulas, mas deixa a desejar no modo como o docente, principalmente o de filosofia, é aceito, visto e tratado. O fato de a escola apresentar e disponibilizar a filosofia desde o 6º ano do ensino

fundamental não é garantia para aguçar a reflexão crítica nos alunos, nem formar indivíduos preparados para lidar com as diferentes realidades sociais.

Enquanto se sustentarem análises totalmente moldadas e direcionadas para o mercado e não permitirem a autonomia do professor e professora para atuar e intervir no processo de ensino-aprendizagem, o ensino de filosofia nas redes privadas seguirá inautêntico. Portanto, os problemas e desafios enfrentados por mim, tornam a experiência como docente de filosofia árdua, sofrida, desacreditada e estagnada.

Sem crítica e sem mudança, a filosofia ensinada com base em paradigmas conservadores não permitirá novos métodos de análises, novas leituras e novas temáticas que são importantíssimas para a formação humana, social e crítica.

Isto exposto, as dificuldades que entendo como possíveis de superação e/ou resolução por meio de intervenção didático-pedagógica a curto e médio prazo são: 1) falta de abertura por parte da gestão e coordenação escolar quanto à recepção de outros materiais, temas e problemas filosóficos; 2) ausência de discussão e reflexão filosóficas com os estudantes do Ensino Médio da escola privada sobre feminismo, gênero, intolerância, racismo etc.; 3) falta de contato com o pensamento de filósofas que raramente são contempladas nos livros didáticos utilizados nas escolas; 4) ausência do diálogo com as alteridades.

Apesar da descrição e exposição da realidade escolar a qual vivencio, o projeto de intervenção não poderá ser realizado na escola onde leciono, pois a gestão escolar entendeu que a realização da intervenção poderia ocasionar problemas com os pais dos alunos e com os próprios alunos, por se tratar de uma proposta que aborda temas complexos a partir de pensadores que questionam o status quo, o conservadorismo moral e a estrutura histórica, religiosa, racial e de gênero.

De todas as dificuldades expostas acima, ainda existe a dificuldade do interesse dos discentes pela disciplina, tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas privadas. Das minhas experiências e a partir dos relatos dos colegas que lecionam nas escolas públicas, é possível perceber que os alunos se encontram desorientados no que diz respeito à disciplina de Filosofia, o que fortalece a falta de interesse pelas aulas. Observo que a didática trabalhada é pouco contextualizada e mais direcionada para a história canônica da filosofia, fortalecendo a falta de desinteresse e fazendo com que os alunos não percebam a presença da Filosofia no seu cotidiano.

O ensino de filosofia não cessa no tempo, mas, pelo contrário, todos os dias são um recomeço que exige do docente aprofundar as descobertas que são realizadas em torno deste ensino, o que não significa dizer que a história da filosofia seja menos importante, pois é por

meio dela que se pode contextualizar e apresentar as contribuições da Filosofia. Alquié sobre essa análise enfatiza:

Se se pode fazer física sem conhecer os físicos, não se pode fazer Filosofia sem estudar os filósofos. A compreensão do cogito exige o conhecimento de Descartes, a descoberta do caráter “a priori” do espaço supõe que nos coloquemos na escola de Kant. A Filosofia não pode se separar de sua própria história (Alquié, 1970, p. 05).

É evidente que a história da filosofia é fundamental, porém, para que as aulas se tornem mais interessantes para os alunos, as conexões com os problemas da atualidade permitem que eles percebam como e onde a Filosofia está presente em suas vivências. Sobre essa questão, para afirmar nosso trabalho no resgate da história da Filosofia, buscamos no documento oficial da educação Base Nacional Curricular Comum (BNCC) as competências gerais que contribuirão para o segmento do nosso trabalho.

Dentre elas, para sustentar a valorização da História da Filosofia como ferramenta para a compreensão de conceitos e categorias das filósofas que iremos trabalhar, faz-se indispensável a competência gral de número 1, que afirma o valor dos conhecimentos produzidos historicamente “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 09).

Minha experiência como docente indica que há a necessidade de uma postura dinâmica capaz de alcançar o aluno e tornar os conteúdos mais palatáveis para eles, pois muitos se encontram desorientados, desmotivados e sobrecarregados. Conforme alertam Deleuze e Guattari (2010, p. 08), é necessário fazer um resgate sobre o sentido da filosofia, entendendo-a como “[...] a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”.

Desse modo, a educação implica uma postura ético-política e reflete no que estamos vivendo hoje. Os princípios éticos, políticos, sociais e culturais formulam uma das hipóteses do nosso trabalho, a saber, a desvalorização da formação ético-política no contexto atual corrobora para a desvalorização da teoria das filósofas no Ensino de Filosofia. Assim, é essencial que se faça o resgate do ensino e da discussão ético-política para um ensino que contemple a alteridade, como afirma a competência 10 da BNCC: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10).

A valorização das experiências sociais e históricas das filósofas, que apontam para o vivido e para o concreto, possibilitará a fundamentação para entender os sujeitos nos seus variados momentos singulares. É o que Joaquim Severino explica:

O ser dos sujeitos educandos só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas de existência. Só com base nessas condições reais de existência é que se pode legitimar o esforço sistematizador da Filosofia da Educação em construir uma imagem consistente do ser humano, tornando pertinente sua educabilidade (Severino, 2017, p. 31).

Considerando que os educandos trazem, muitas vezes, uma ideia distorcida criada nas próprias escolas de que a Filosofia não serve pra nada, deve o docente reinventar e superar o desafio duplo de resgate e interesse pela Filosofia, apontando sua importância científica, crítico-reflexiva e criativa e de que forma podemos utilizá-la na resolução dos problemas no cotidiano. Nesse sentido, a competência 2 da BNCC traz a possibilidade desse exercício:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 09).

Os conteúdos que utilizaremos em nossa prática partem de problemas sociais vivenciados pelos próprios alunos, tais como violência de gênero, preconceito, empatia, liberdade etc. Partiremos dessas temáticas selecionadas pelo docente uma vez que é de total responsabilidade do(a) professor(a) a seleção dos conteúdos programáticos, considerando que tal escolha, se feita pelos próprios alunos, pode trazer sérios problemas por conta de seus interesses e possíveis preconceitos. Sobre esse risco, José René Trentin Silveira afirma:

Desse modo somente o professor pode vislumbrar, já no ponto de partida e o ponto de chegada do processo pedagógico, bem como as condições e os passos necessários para atingi-lo; além disso, somente o professor possui formação adequada – conhece a história da filosofia e as obras dos filósofos o suficiente para dela extrair os conteúdos mais relevantes e estabelecer recortes temáticos e históricos mais apropriados à consecução dos objetivos fixados para a disciplina (Silveira, 2007, p. 99).

De acordo com Silveira, a escolha dos temas, os caminhos metodológicos de abordagem necessitam de uma análise mais profunda e rigorosa que considere a dimensão ética e política dessas temáticas, que serão o fio condutor para trabalharmos as teorias de filósofas como Simone de Beauvoir, sobre a condição da mulher; Judith Butler, sobre a performatividade de gênero; Ivone Gebara sobre as razões para se pensar uma filosofia feminista; Sueli Carneiro sobre o dispositivo de racialidade, entre outras, que poderão compor a pesquisa e a prática.

Pensar o Ensino de Filosofia a partir das contribuições das filósofas, para uma sociedade mais solidária, menos preconceituosa e violenta, é uma das contribuições que nossa pesquisa

pretende trazer, proporcionando não só a alteridade na filosofia, mas o respeito às diferenças no seio da sociedade. Ainda, a pesquisa é um convite aos professores e professoras de Filosofia para contemplar a contribuição das filósofas sob a vertente de uma educação mais humanizadora. Por fim, pretende contribuir para a inclusão das filósofas no material didático utilizado em sala de aula na mesma proporção que se tem dos filósofos.

3.2 – Insuficiências e afluências dos documentos bases da educação para a implementação de temáticas transversais no ensino de filosofia

Considerando que o Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), exige o diálogo entre teoria e prática a partir da experiência do docente em sala de aula, o que implica a reflexão filosófica e uma prognose de intervenção, visando melhorias e novas práticas no ensino de filosofia na educação básica, busca-se verificar nos documentos oficiais da educação quais competências e habilidades serão desenvolvidas na proposição didático-pedagógica, quais concepções filosófico-educacionais poderão afiançar a implementação das nossas inquietações e reflexões e quais métodos e estratégias serão utilizados na prática em sala de aula.

A proposta de nosso trabalho versa sobre a possibilidade de abordar temáticas filosóficas que contemplem temas como subjetividade, gênero, identidade, liberdade, desigualdade social, política, misoginia, entre outras, os quais, na ótica dos autores Vincentini e Lugli (2009), despertam para compreender que no exercício da profissão docente as representações estão em disputa.

A partir desse entendimento, propomos, para além do livro didático, metodologias alternativas e/ou paralelas que possam acompanhar a velocidade das tecnologias, que é vivenciada intensamente pelos estudantes. É possível trabalhar textos filosóficos, sociológicos, antropológicos, assim como filmes de curta-metragem, vídeos, memes, tirinhas etc. No dizer de Ghedin (2008), deve-se promover o uso de imagens para educar o olhar dos estudantes para que estes possam ler o mundo sob as múltiplas representações: é o que a filósofa brasileira Olgária Matos (1997) conceitualiza sobre polifonia da razão.

As tecnologias educacionais podem auxiliar a mediação didática no ensino de filosofia, com o intuito de reconstruir a relação autêntica entre imagem, linguagem, sentido, significado e aprendizagem. Em *Aproximações sobre hermenêutica*, Stein (1996, p. 61), destaca que a necessidade de reconstituição das distorções da comunicação nos situa para o modo como

construímos nossa leitura de mundo: “[...] estamos envolvidos com objetos do mundo e descrevemos o mundo no qual se dão os objetos”.

Para que possamos aplicar as temáticas que fundamentam o nosso trabalho, métodos e estratégias de ensino que serão viáveis, iremos nos afiançar nos documentos oficiais da educação básica e nas concepções filosófico-educacionais abordadas a seguir.

A permanência do ensino de filosofia no currículo escolar nacional se constitui num grande desafio. Após as manifestações acadêmicas e estudantis, na época da ditadura militar, para legitimar o ensino de filosofia, o desafio tornou-se histórico. Desde a retirada da disciplina, com a reforma tecnicista de 1971, somente em 2008 foi sancionada a lei que tornou a disciplina obrigatória nas escolas públicas e privadas. Entre idas e vindas da filosofia no currículo da educação básica, surge um novo desafio com as mudanças promovidas na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2018), que promoveu alterações no currículo e instituiu competências e habilidades que serão materializadas em diversos currículos nas redes e escolas trazendo um modelo flexível e diversificado.

Conquistas referentes às questões de gênero foram registradas em alguns documentos da legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê que a escola deve conceder o livre acesso a todas as pessoas, sem discriminar as singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos, como estabelecido em seu artigo terceiro:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996, p. 09).

Tendo em vista o artigo terceiro da LDB, a escola não deve ser vista apenas como mera transmissora de conteúdo para cumprir a matriz curricular pré-estabelecida, mas, sobretudo, deve buscar quebrar os paradigmas que impedem a escola de ser um espaço propício à efetivação de aprendizagens múltiplas, a partir de diversificadas vivências que estimulem o pensamento crítico e democrático.

A filósofa bell hooks (2019) afirma que não há lugar específico para a luta feminista, a luta deve ocorrer em qualquer tempo e espaço diante da negação dos problemas gerados pelo sexismo ou diante de qualquer opressão contra a mulher. Assim, o espaço escolar deve ser propício e atento às intersecções de raça, classe e gênero, a fim de combater práticas discriminatórias entre estudantes. De acordo com a filósofa, os estudos contemporâneos feministas possibilitaram uma nova visão de mundo que desafiam o patriarcado e a sociedade

objetivando “sacudir, provocar, mudar nossos paradigmas, e nosso modo de pensar, dando uma guinada em nossas vidas [...] A revolução feminista é necessária caso queiramos um mundo livre de sexismo” (hooks, 2019, p. 21).

A LDB, como um dos documentos oficiais responsáveis por orientar a educação brasileira, prevê práticas que se alicerçam no entendimento e reconhecimento sociocultural dos discentes capazes de promover a atuação cidadã, interligando família, escola e sociedade, afirmando que o ensino básico terá como foco a formação básica do cidadão.

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996, p. 09).

As produções das filósofas que pontuam as questões de gêneros abarcam temas transversais que se alicerçam nesses parâmetros, sobretudo na tolerância recíproca que assenta a vida social, vislumbrando respeito às diversidades e particularidades dos indivíduos no âmbito escolar. Os avanços referentes a essa problemática caminham a passos lentos, sendo possível ainda presenciar práticas de exclusões, discriminações e preconceitos nas escolas.

Um documento que apresentou maiores possibilidades sobre o trabalho das questões de gêneros nas escolas são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que relacionam o conceito de gênero às questões sociais e culturais viabilizando a diferença biológica dos sexos, “enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino”, como construção social” (Brasil, 1997, p. 321).

O texto explicita a construção histórico-social das relações entre gêneros, as quais priorizaram o acesso dos homens ao meio social, em detrimento das mulheres que ainda sofrem com a desigualdade. Com o intuito de intervir nessa realidade, o documento orienta:

É inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação (Brasil, 1997, p. 322).

O documento orienta que o professor deve mediar à discussão sem expor sua opinião e sem fazer juízo de valor, direcionando sistematicamente com clareza para o conhecimento científico, possibilitando aos discentes estabelecerem suas próprias conclusões, de modo que o debate oriente a participação democrática e individual, priorizando de forma harmônica o respeito às diversas opiniões, promovendo a tolerância e o combate ao preconceito.

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. Isso porque na relação professor-aluno o professor ocupa lugar de maior poder, constituindo-se em referência muito importante para o aluno (Brasil, 1997, p. 302).

O professor, partindo da postura correspondida no documento, pode criar possibilidades para os estudos de gênero, uma vez que o tema ainda se apresenta como um tabu na sociedade e na comunidade escolar. Tal postura pode promover o reconhecimento das múltiplas identidades possíveis de o sujeito se constituir na sociedade, inclusive em relação à sexualidade. Porém, para que isso seja possível, é necessário que os documentos que direcionam a educação brasileira ampare legalmente os sistemas de ensino, de modo que as práticas pedagógicas possam trabalhar a valorização da mulher e das filósofas, sobretudo porque são elas que, em seus estudos a partir do feminismo, enfatizam as questões de gênero.

Para que a produção crítica das filósofas possa ser utilizada como ferramenta crítico-filosófica, a filosofia necessita estar presente nas escolas. Com o novo modelo implementado, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa para as redes públicas e as escolas privadas as decisões acerca do ensino de filosofia. Grisotto e Gallo (2013, p. 06), em suas análises, defendem que é necessário tornar o ensino de filosofia significativo, ou seja, “para além da conquista histórica de um lugar, consiste não apenas em consolidá-lo, mas em torná-lo interessante”.

Não sendo explícita a obrigatoriedade da filosofia, é necessário que se extraia da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e da própria BNCC as noções e os conceitos presentes nas competências gerais e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que apontam para uma efetiva necessidade da filosofia. É possível destacar algumas passagens nas quais a filosofia aparece como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (Brasil, 2018, p. 472).

Por mais que existam documentos que apontem para a necessidade da filosofia na BNCC, o documento ainda mantém o silêncio de temáticas que estão para além dos muros da filosofia clássica, ou seja, temas que atravessam o tempo histórico dos sujeitos que ensinam e aprendem. O mundo contemporâneo traz novas exigências sobre as quais precisamos discutir.

Por exemplo, a questão da democracia sob a ótica da pensadora Hannah Arendt (2006), que propõe pensar o sentido da política a partir da liberdade e da pluralidade.

Desse modo, outras temáticas também deveriam ser abordadas, tais como: desigualdades político-sociais, exclusão x inclusão, intolerância ideológica, gênero, LGBTQIA+, entre diversas questões que o mundo atual trouxe para pensarmos o papel da filosofia e sua contribuição na tarefa da análise crítico-reflexiva e de possíveis propostas de intervenção. Nossa principal proposta de intervenção propõe justamente dar vozes às filósofas, trazendo as produções e contribuições teórico-filosóficas das mulheres pensadoras, como Beauvoir, Butler, Gebara, Chauí, Olgária Matos, Tiburi, Sueli Carneiro, entre muitas outras, que foram silenciadas pela comunidade científico-filosófica do ocidente patriarcal machista.

Sobre as temáticas postas como foco para uma intervenção pedagógica, Cerletti (2009, p. 69) explica que “[...] o Estado cumpre sua função geral reguladora, garantindo os laços sociais de sua reprodução”. Desse modo, a reflexão filosófica do profissional da educação e do ensino de filosofia conduz à prática pedagógica para enxergar, como diz Demo (2010), os déficits do processo educacional desse país.

Tendo em vista as falhas e lacunas da BNCC, dos livros didáticos e da formação dos docentes, a educação e a formação humana devem, obrigatoriamente, ser mediadas pelo diálogo com a cultura. Romanelli (2005, p. 23) afirma que pensar a cultura, a educação e o desenvolvimento “é pensar a educação num contexto [...], a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está inserido”.

Pensar o ensino de filosofia para além dos discursos dominantes - que cultivaram o pensamento masculino como única abordagem da totalidade e da realidade, e que não estimulam a abordagem de temas que indicam a diversidade e a complexidade da realidade, como feminismo, racismo, homofobia, ideologia de gênero etc., entre outros - possibilita desenvolver capacidades e habilidades necessárias para formar os estudantes de forma integral. Como orienta a BNCC:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 07).

No entanto, para o cumprimento das normas da BNCC, não se pode omitir a necessidade de se fomentar debates e espaços que possibilitem a atividade crítico-filosófica dos discentes frente aos problemas reais e concretos da contemporaneidade, que estejam ligados às suas

vivências. Não obstante, para que se possa promover uma filosofia significativa na sala de aula, é preciso que se criem estratégias que sensibilizem os alunos, as quais serão uma ponte entre as experiências culturais dos alunos e os textos filosóficos.

Gallo e Kohan (2000) alertam que não se pode desconsiderar a história da filosofia e nem tomá-la como sagrada:

A experiência do pensamento filosófico traz em si a marca da necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado (Gallo; Kohan, 2000, p. 194).

Os textos filosóficos são de total relevância no ensino de filosofia, pois são um instrumento didático-pedagógico, sobretudo porque valorizam e carregam a história da filosofia. No entanto, é preciso que o professor amplie e diversifique os textos que, muitas vezes, normatizam uma única história da filosofia, a saber, a ocidental masculina.

Pensar o ensino de filosofia, para além dos discursos dominantes, faz emergir nosso anseio de trazer à luz reflexões sobre a presença do pensamento feminista, tal como o de Judith Butler, que trabalha os conceitos e categorias de gênero e identidade, feminismo e poder; de Simone de Beauvoir, que realiza um estudo teórico profundo sobre a condição da mulher numa sociedade patriarcal.

Para a abordagem filosófica de temas contemporâneos que não estão explicitados nos documentos e na BNCC, faz-se necessário encontrar e/ou criar espaços nas lacunas que tais documentos muitas vezes deixam. Desse modo, analisando a BNCC pode-se constatar que a palavra gênero(s) aparece 499 vezes no documento, fazendo menção, somente, às questões literárias, gramaticais e musicais. Apesar disso, constam palavras que retratam a desigualdade de gêneros de maneira indireta, assim como competências e habilidades que fundamentarão o nosso trabalho propositivo e que nos darão a base para abordar os temas mencionados acima.

Das competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o ensino médio será incluída no nosso trabalho propositivo a competência de número 5 - “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 570). Das habilidades dessa competência, utilizaremos a 2 e 3 que permitem:

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos

Quanto ao Referencial Curricular Amazonense (RCA), nossas análises identificaram que dentre as seis unidades temáticas, a unidade *identidade, diversidade e equidade* pode afiançar e justificar as temáticas que exigem nosso produto. Tal unidade assegura que:

A discussão a respeito das categorias sociais Identidade, Diversidade e Equidade, bem como de suas relações marca a aproximação das Ciências Humanas com as Ciências Jurídicas, como o Direito, por exemplo.

O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão relacionada às noções de direitos humanos e cidadania, processos de disputas sociais e políticas entre diferentes grupos, bem como o reconhecimento e o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais, gênero entre outros) tendo a compreensão de que essas relações são historicamente construídas. Problemática e desnaturalização das formas de desigualdade, preconceito, discriminação e intolerância no âmbito local, nacional e global (Amazonas, 2021 p. 195).

Das competências da área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, a competência que utilizaremos na parte propositiva do nosso trabalho é a de número 5: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os direitos humanos” (Amazonas, 2021, p. 197). E a habilidade EM13CHS501, que permite:

Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia o empreendedorismo social, a convivência *democrática* e a solidariedade (Amazonas, 2021, p. 219).

Com embasamento nos documentos oficiais mencionados acima, propomos para a aula de filosofia a contribuição teórica das filósofas e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), a fim de possibilitar novas abordagens, eliminando os discursos hegemônicos que moldam o ensino de filosofia.

Somos conscientes da dura batalha que enfrentaremos, considerando que, tantos os discentes quanto os docentes, têm sua formação cristalizada em um paradigma único carregado de preconceitos. O próprio RCA alerta sobre essa questão:

Ao tematizar sobre questões relacionadas às desigualdades sexuais e de gênero na educação, principalmente nas escolas, nos deparamos com uma realidade extremamente complexa, enfrentar essa realidade, considerar que conflitos de natureza preconceituosa afetam diretamente a dignidade humana é um desafio para o

campo das políticas educacionais, das práticas curriculares e da formação de professores (Amazonas, 2021, p. 38).

Contudo, esse não é o único desafio. Diante desse engessamento na formação dos discentes que são induzidos a priorizar a formação técnico-profissional e sua aprovação nos vestibulares, torna-se muito mais difícil criar didáticas que possam relacionar o pensamento filosófico feminista, os TCTs, e os textos filosóficos. Como destaca Lidia Maria Rodrigo:

Nesse território, fica difícil atribuir significação à filosofia: ela não é disciplina profissionalizante nem tem sido, como regra geral, matéria de vestibular. Impossível, portanto, situar um eventual interesse pela aprendizagem filosófica no horizonte dos objetivos práticos utilitários inerentes à escola de nível médio (Rodrigo, 2009, p. 36).

Criar estratégias para despertar o interesse dos alunos é responsabilidade profissional e ética do professor, por maiores que sejam os desafios. Dessa forma, nosso intuito é superar essas barreiras, propor e trabalhar o diálogo com a contribuição teórica das pensadoras para reinventar novas práticas de ensino, de forma que as filósofas sejam reconhecidas no ensino de filosofia, resgatando e desvelando a história das mulheres filósofas que foi marginalizada na história e na filosofia.

É necessário problematizar o currículo e as práticas pedagógicas e, sobretudo, promover discussões sobre os efeitos que as práticas escolares produzem, qual modelo teórico que o professor (a) carrega, pois politizar e trazê-las para a pauta é função dos professores e professoras. Como destaca Freire: “Estar no mundo sem fazer história, sem ser por ela feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo [...], sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, sem assombro em face ao mistério, sem aprender, sem politizar não é possível” (Freire, 2002, p. 63-64).

Estar no mundo sem fazer história corresponde a afirmar que estamos com medo de intervir no mundo, o medo líquido que Bauman (2008) chama-nos atenção para não cairmos na rota de fuga, o que caracteriza a era dos temores.

Pimenta e Ghedin (2006), organizadores da obra *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, convidam-nos a problematizar o ensino como prática reflexiva, situando a formação para a pesquisa e para a reflexão crítica:

Só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam (Pimenta, Guedin, 2006, p. 23).

Conscientes de que somos, em alguma medida, condicionados pelo contexto em que atuamos, o processo de construção da pesquisa e o método de abordagem do objeto devem condizer com a realidade concreta dos docentes e discentes, isto é, o chão da escola. Assim, o

espaço da fenomenologia existencial propício às nossas análises (a sala de aula e o contexto escolar) representa a base epistemológica que legitima nossa pesquisa.

O método que utilizaremos para abordar as teorias das filósofas, partirá de problemas do cotidiano, muitos deles vivenciados em sala de aula, como: violência, preconceito, direitos, misoginia, liberdade e feminismo que, de acordo com Aspis e Gallo, 2009, tais problemas devem ser propostos aos estudantes como problemas vivenciados por eles, mobilizando-os a fazer o movimento do pensamento. Entendemos que é preciso buscar um ensino de filosofia que abarque o eixo histórico e o problemático.

Considerando que não existe filosofar sem problematização da realidade, da vida, dos valores, das opiniões e do conhecimento, a problematização que propomos tem como objetivo a ação de confrontar o discurso único, apresentando novas análises que podem contribuir para um caminho de acolhimento às diferentes formas de ser e pensar.

Também utilizaremos estratégias tecnológicas, pois a realidade digital faz parte da vida dos alunos, como destaca Móran (2015, p. 16): “O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”. Dessa forma, entendemos as estratégias tecnológicas como grandes aliadas na participação dos alunos, pois quanto mais próximo das suas realidades, melhor a interação e o aprendizado.

Apoiados no método e nas tecnologias mencionados, pretende-se dividir o trabalho propositivo em 3 momentos:

1. Aproximação com a teoria das filósofas, a partir de apresentação de textos didático-pedagógicos, alinhando-os às problemáticas do cotidiano, propondo discussões acerca da história dos feminismos;
2. Criação de atividades didático-pedagógicas reunindo fragmentos de textos das filósofas ou textos autorais sobre temáticas enfrentadas pelas filósofas, com análises que valorizam a convivência para o respeito;
3. Apresentação dos trabalhos criados pelos alunos e seus respectivos depoimentos das contribuições encontradas por eles das teorias das filósofas para a boa convivência.

Assim, compreende-se que a proposta prático-propositiva, decorrente de nossa investigação, abrange uma realidade mais humana, priorizando não só o discurso teórico, mas o sujeito, preconizando não só o discurso universal abstrato, mas também a valorização do concreto.

3.3 – Contribuições das filósofas: textos e atividades didático-pedagógicas para um ensino de filosofia mais humano e libertador

A proposta desse tópico é apresentar como a produção das filósofas pode contribuir para um Ensino de Filosofia mais humanizado e ético, pautado no respeito e na alteridade e que vislumbre experiências libertadoras das correntes e amarras do discurso único no Ensino de Filosofia, o qual paralisou a dialética do conhecimento e impediu a valorização e o diálogo com outros saberes.

Educação e práxis são conceitos que deveriam se manter imbricados com a mesma proposta, a saber, educar para o pensamento livre e crítico. De acordo com Paulo Freire (1996), o homem e a mulher são seres inacabados e não nascem perfeitos e, como forma de melhoramento na construção desses seres, surge a educação de maneira permanente, pois, ao longo do caminho, os seres humanos vão se educando. A educação é um processo contínuo na vida. Terezinha Azeredo Reis (2011) explica que:

É no processo educativo que vamos nos configurando como humanos, uma vez que podemos dizer, parafraseando Simone de Beauvoir, que “ninguém nasce humano: torna-se humano.” [...] Vamos nos tornando humanos numa imersão sempre inacabada no banho da cultura, continuamente transformadora no tempo e nos diversos espaços que vivemos (Azeredo, 2011, p. 211-212).

Portanto, o processo de educação se dá de diferentes formas de acordo com a cultura, as condições sociais dos indivíduos e a maneira como ela se apresenta, a qual pode ajudar no desenvolvimento de um caráter ético, ou não.

Essa tentativa de construção de uma formação integral dos educandos pressupõe a formação ética, que é considerada, pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como uma das ferramentas necessárias para a formação humana. Como consta no documento, a ética é uma das dimensões a ser considerada para a “[...] formação e o desenvolvimento humano global ao lado das dimensões intelectual, física, afetiva, social, moral, simbólica e incluída nos currículos a serem construídos a partir da BNCC” (Brasil, 2018, p. 16).

Utilizar a ética como uma das ferramentas para a formação humana, remete-nos a Paulo Freire (2017) em sua “leitura de mundo”, na qual a palavra faz a leitura do contexto, ditada pelo texto, onde o corpo escuta e reflete, da mesma maneira como afirma Jorge Larrosa Bondía:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Bondía, 2002, p. 21).

A palavra é verdadeira quando também é práxis transformadora, ou seja, dizer as palavras é consequência de diálogo intenso de respeito entre homens e mulheres e suas dignidades. Dizer a palavra é falar sobre si mesmo, é sermos sujeitos das nossas próprias histórias, o que nos possibilita a saída do status de meros objetos na sociedade.

Freire (1996), ao falar sobre a atividade do ser humano, a partir da perspectiva conjunta e em movimento com a sociedade, com a história e a política, destaca que:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, tornamo-nos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper; por tudo isso, fizemo-nos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão (Freire, 1996, p. 36-37).

A ética da vida e do respeito propostos por Freire distancia-se da ética do mercado que considera as pessoas a partir dos bens acumulados, do consumismo exacerbado e dos padrões moralistas tradicionais que negam a história e a identidade humana.

Ainda segundo Freire (1996, p. 37), “é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Do mesmo modo, quando dizemos a palavra verdadeira, anunciamos de forma bela o íntimo do ser humano que são o amor e o cuidado com a vida, e nisso reside a ética libertadora de Freire.

Vislumbrando uma educação ética e libertadora para o Ensino de Filosofia, deve-se antes questionar os parâmetros filosóficos na história e no Ensino de Filosofia que sustentaram, ao longo do tempo, a razão instrumental como única forma de saber, desvalorizando as Filósofas, seus conhecimentos e suas experiências.

Tal questionamento convida-nos para uma busca de trabalhar uma educação epistemológica dialógica que valoriza e utiliza outras experiências e racionalidades, que podem auxiliar os educandos na construção de relações de caráter ético-político, a partir da experiência das mulheres e das teorias das filósofas.

Para tal, cabe-nos trazer à luz da educação o que a prática humana pode fecundar para o surgimento de uma educação mais humanizadora e ética. As mulheres pensam a filosofia a partir delas mesmas e suas experiências, o que chamamos hoje de filosofia feminista, o pensamento para o presente, que não tem relação somente com as mulheres, “mas a forma como entendemos a vida, como construímos sentidos, e nos relacionamos entre mulheres e homens a partir de sua diversidade” (Gebara, 2017, p. 11).

Na busca de entender essa construção de sentido no Ensino de Filosofia, é necessário que se pense a educação não só como uma tarefa epistemológica teórica e técnica, mas também como histórica e social e, para isso, as discussões sobre gênero, heteronormatividade, sexualidades etc. poderão contribuir para ampliar o entendimento sobre os pressupostos padronizados de sexo, gênero, raça, cor e classe social a partir dos quais a filosofia e a ciência ocidentais foram milenarmente construídas e que perpassam as relações de poder, os discursos e as *epistemes* validados pela tradição em detrimento dos discursos filosóficos invisibilizados, como o discurso e a teoria das filósofas.

Assim, nosso trabalho prático-propositivo pretende contribuir de forma significativa para novas possibilidades de discussões pertinentes ao Ensino de Filosofia na educação básica, elucidando que o fazer filosófico na *práxis* escolar pode superar obstáculos que sustentam as diferentes formas de ser e expressar de pessoas e situações, como o eu e o outro. Mediante essa proposta, nosso trabalho prático-propositivo não tem intenção de apagar, excluir ou desvalorizar outras formas de saberes e conhecimentos.

A educação no Ensino de Filosofia a partir da perspectiva histórico-social possibilitará estruturar a nossa *práxis* em sala de aula, por apresentar o ser humano como ser histórico, social e situado, um *ser* no mundo com os outros, inquirido pela necessidade de construir sua plena humanidade. É o que nos alerta Joaquim Severino (2017) ao afirmar que:

O ser dos sujeitos educandos só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas de existência. Só com base nessas condições reais de existências é que se pode legitimar o esforço sistematizador da Filosofia da educação em construir uma imagem consistente do humano, tornando pertinente sua educabilidade (Severino, 2017, p. 31).

Sob essa perspectiva, somos seres em mutabilidade e esse entendimento ajudará os educandos a refletirem que julgamos os(as) outros(as) a partir do que muitas vezes entendemos ser a normalidade. No entanto, a realidade está além de opiniões e padrões de normalidade, de modo que uma única maneira de contar a história e perceber a realidade leva não só a um equívoco, mas também ao preconceito e à desvalorização do outro. Como caracteriza Silveira:

Com efeito, o homem não é um indivíduo isolado, abstrato, desvinculado da realidade do contexto histórico – econômico, social, político e cultural – em que vive. Pelo contrário, ele é, em grande parte, produto desse contexto do qual recebe inúmeros condicionamentos, como valores, preconceitos, crenças, preferências, saberes, enfim, visões de mundo que contribuem para formar o seu modo de pensar, agir e sentir (Silveira, 2007, p. 100-101).

Ao caracterizar que o contexto produz condicionamentos, dentre eles, o preconceito que influencia diretamente o indivíduo, a citação de Silveira justifica a importância do nosso trabalho prático-propositivo na busca de capturar e apresentar outras experiências, em especial,

a das mulheres, para que se possa refletir os condicionamentos de determinados contextos que produziram experiências e discursos que marginalizaram as mulheres na História da Filosofia e no Ensino de Filosofia.

As mulheres que vivem e viveram à margem na Filosofia, no ensino e na sociedade, a partir da década de 1950 começaram a refletir sobre sua posição perante às estruturas sociais e à produção de conhecimento que as marginalizavam, de modo que suas atividades teórico-práticas também tinham por objetivo uma revolução antropológica e social. Assim, as mulheres elaboraram uma filosofia feminista com implicações também antropológicas. Nesse sentido, Severino (2017, p. 32) afirma que uma antropologia filosófica é fundamento para uma nova concepção de educação:

Assim, só uma antropologia filosófica pode lastrear a Filosofia da Educação, mas uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sob mediações históricos-sociais, sendo visto então como um ser eminentemente histórico e social. Tal antropologia tem de se desenvolver mediante uma reflexão sobre a história e sobre a sociedade, sob o sentido do existir humano nessas coordenadas. É por isso que a Filosofia da Educação, assim compreendida, vincula-se à antropologia, servindo-se da mediação de uma Filosofia Social e de uma Filosofia da História, perspectivas de abordagem estas que vão apoiar-se nas contribuições científicas históricas e sociais (Severino, 2017, p. 32).

Portanto, é com esse espírito de valorização e inclusão do cotidiano que novos fundamentos antropológicos contribuirão para uma maneira diferente de conceber a vida e o ser humano, instigando educadores e educandos a superarem uma perspectiva antropológica fixa, para uma perspectiva de acolhimento da diversidade, na qual a vivência histórica e o corpo se renovam. É o que Ivone Gebara esclarece quando afirma que:

Impõem-se aqui um processo de educação dos nossos sentidos e da nossa razão, que é muito difícil de conseguir em tempos que vivemos. Impõem-se um conhecimento da história mais ampliado que aprendemos nas escolas. Embora muitos ainda não admitam, existe uma história da filosofia feminista (Gebara, 2017, p. 57).

Em virtude disso, nosso trabalho prático-propositivo busca um processo de educação que legitime e valorize o saber produzido pelas filósofas no Ensino de filosofia, como método de reflexão crítica que possa contribuir para uma educação humanizadora, com base na ética, na alteridade e no respeito às diferenças.

3.4 – Roteiros de atividades para discutir o pensamento das filósofas em sala de aula

É inegável que o Ensino de Filosofia no século XXI necessita de uma abordagem mais próxima do real, a partir do que é vivenciado por discentes e docentes em sala de aula e para além dela. Sob o égide de todos os avanços que ocorreram na história, a filosofia ainda se

mantém indiferente à importância e à necessidade das produções das filósofas para o ensino e a vida. Até quando vamos fechar os olhos para a insuficiência de um ensino que não se renova em suas didáticas?

Com base nesse questionamento da ausência de renovação das didáticas, temáticas e práticas para o Ensino de Filosofia, que o presente tópico apresenta um roteiro de possíveis atividades para se trabalhar em sala de aula a partir das discussões e teorias elaboradas pelas filósofas. É importante ressaltar que o ideal seria a elaboração e execução de um programa de filosofia feminista de forma mais ampla, estabelecendo uma gama de conceitos e de filósofas de forma mais profunda e crítica, pois isso contribuiria para uma maior problematização das análises e denúncias feitas nessa pesquisa no que se refere a invisibilidade das filósofas da filosofia feminista no Ensino. Contudo, são muitas as dificuldades para implementação de um programa de filosofia feminista, dentre elas a resistência que a temática ainda enfrenta, pois ainda é carregada de percepções e estigmas sociais associados a estereótipos negativos, os tabus culturais focados em manter o *status quo*, o entendimento de que a filosofia feminista desafia as normas, entre muitos outros que causam desconforto e rejeição da temática. Além desses desafios e apesar das lutas por diálogos sobre igualdade e gênero, uma das maiores barreiras são os sistemas educacionais, sobretudo porque estão alicerçados em modelos tradicionais que ainda não incorporam suficientemente as críticas sobre o gênero.

Essa falta de diversidade no Ensino dificulta a aceitação, valorização e importância da filosofia feminista. A vivência enquanto professora de filosofia confirma todas as dificuldades mencionadas acima. Além disso, o tempo limitado que o professor da escola básica possui para pesquisas e elaborações de materiais para suas práticas em sala de aula, constitui-se em outra grande dificuldade. Nesse contexto, foi possível elaborar um roteiro de atividades que possibilitam a presença das filósofas em sala de aula para que se promova um entendimento das questões que afetam a sociedade e, acima de tudo, as mulheres.

É indispensável esclarecer que não está descartada a elaboração de um programa de filosofia feminista, de modo que o roteiro de atividades proposto a seguir facilitará a aproximação com as filósofas em sala de aula e o combate à compreensão limitada sobre a filosofia feminista, trazendo mais possibilidades para que consigamos executar futuramente um programa de filosofia feminista.

Pensando no Ensino de Filosofia contextualizado e mais próximo da nossa realidade de ensino e aprendizagem, embasamos nossa proposta de atividade nas contribuições de Lidia Maria Rodrigo, em sua obra *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* (2009), na qual ela apresenta reflexões sobre metodologias de ensino aplicadas nas aulas de

Filosofia no Ensino Médio, que propõem problematizar e agir, pois, a filosofia não se estabelece unicamente pela aquisição de um conhecimento teórico, mas também por meio de uma postura singular diante do mundo.

É de suma importância observar que o Ensino de Filosofia possui estreita relação com a formação humana, com o amadurecimento dos indivíduos e com um olhar crítico para cada esfera das experiências individuais. E é esse movimento que evidencia sua postura singular. A filosofia se construiu por meio de diferentes teorizações, visões, ideias e pensamentos que nos remeteram, ao longo da história, à construção do conhecimento e, enquanto tal, se mantém viva na produção do novo, pois sempre há novos filósofos produzindo novos pensamentos.

Diante disso, o Ensino de Filosofia não pode estar preso a uma transmissão, mas precisa se fazer interessante, aproximativo, que traga significados para os discentes e possibilite o filosofar. É o que nos apresenta Rodrigo na sua proposta pedagógica filosófica:

O interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem, quer dizer, além se serem objetivamente significativos, eles devem sê-lo também subjetivamente, inscrevendo-se em um horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores (Rodrigo, 2009, p. 38).

A proposta da filósofa implica na necessidade de se compreender que o Ensino de Filosofia não pode ser pensado distante da realidade concreta, mas, antes, precisa considerar questões que são impasses para o Ensino de Filosofia, como os obstáculos enfrentados para se trabalhar a disciplina e a falta de motivação. Questiona Lídia Maria “que motivação ou interesse pode ter o aluno do nível médio pelo estudo da filosofia” (Rodrigo, 2009, p. 35). A filósofa esclarece que há um equívoco comum, por parte dos professores, em pressupor que o aluno se sente motivado tanto quanto eles sobre sua área de conhecimento.

A Filosofia, enquanto parte singular do conhecimento humano, não pode ser mantida distante das escolas. Suas idas e vindas no currículo da Educação Básica e toda a realidade que compõem o Ensino de Filosofia, são fatores suficientes para exigir uma posição de alerta, mas principalmente de ação e prática frente aos desafios de se trabalhar a disciplina, sobretudo quando se busca a transversalidade nas temáticas que ultrapassam a reprodução cronológica, explicativa e canônica. Os conteúdos programáticos são fatores determinantes do que pode ser trabalhado no componente, devendo obedecer às diretrizes curriculares vigentes.

Fatores como esse engendram no professor indiferença em relação aos conteúdos que podem ou não ser abordados, pois se cria uma grande interrogação e incerteza que acabam por ficar aquém sobre como e o que ensinar (Rodrigo, 2009). Por intercorrência desse paralelo, as abordagens podem se limitar a “esquematização simplificada dos produtos do pensamento”

(Rodrigo, 2009, p. 43). Sob essa lógica, extravia-se do processo de raciocínio e da argumentação que são triviais para a sustentação de conclusões, ou seja, a própria atividade filosófica acaba por se perder. Os problemas expostos pela filósofa são sinais de que novas abordagens e temáticas são necessárias no Ensino de filosofia, contudo, é indispensável a inserção da história da filosofia nas novas abordagens, sem que isso implica na eliminação da História da Filosofia, pois esta deve ser a base para o processo do filosofar, ou seja, a história da filosofia deve ser apresentada para os estudantes como algo latente e indispensável para o saber filosófico.

Partindo desse raciocínio e conscientes de que a realidade sociocultural dos alunos deve ser considerada, uma metodologia eficaz pode partir de atividades tradicionais, como a leitura, a interpretação e a produção de textos. No entanto, atividades como essas devem ser problematizadas de modo a suscitar nos estudantes capacidades de problematizar, conceituar e argumentar, garantido desta forma um saber que ultrapassa a mera transmissão, culminando no que a pensadora denomina “didática especificamente filosófica” (Rodrigo, 2009, p. 56).

Para que o objetivo didático seja alcançado, o professor deve criar condições para que essas habilidades sejam desenvolvidas e adquiridas. Lídia Maria Rodrigo apresenta o estudo do texto filosófico como recurso de desenvolvimento da capacidade argumentativa “Um dos instrumentos mais adequados para esse trabalho, é o estudo do texto filosófico ou de alguns recortes que possam ser tomados como unidade de leitura [...]” (Rodrigo, 2009, p. 65).

Em concordância com a autora sobre a importância da utilização dos textos filosóficos, a proposta prática desta pesquisa fundamenta-se não só no estudo dos textos produzidos pelas filósofas, mas na produção de uma atividades didático-pedagógicas com temáticas problematizadas pelas pensadoras, incluindo fragmentos textuais que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de problematização, conceituação e argumentação dos estudantes. Assim, a proposta didático-pedagógica pretende abordar as produções das filósofas em sala de aula e, sobretudo, promover uma aproximação dessas produções com os problemas vivenciados por docentes e discentes na sala de aula e fora dela. Desse modo, a seguir são apresentadas algumas propostas de atividades que podem se constituir em referências para o trabalho docente em sala de aula no ensino médio.

Atividade 1- A crítica de Simone de Beauvoir aos padrões sociais

A) Fragmento de texto

"[...] as mulheres, quando é confiada a elas uma menina, buscam, com um zelo em que a arrogância se mistura ao rancor, transformá-la em uma mulher semelhante a si próprias. E até uma mãe generosa, que deseja sinceramente o bem da criança, pensará em geral que é mais prudente fazer dela uma “mulher de verdade”, porquanto assim é que a sociedade a acolherá mais facilmente. Dão à menina por amigas outras meninas, entregam-na a professoras, ela vive entre matronas como no tempo do gineceu, escolhem para ela livros e jogos que a iniciem em seu destino, insuflam-lhe tesouros de sabedoria feminina, propõem-lhe virtudes femininas, ensinam-lhe a cozinhar, a costurar, a cuidar da casa ao mesmo tempo que da toalete, da arte de seduzir, do pudor; vestem-na com roupas incômodas e preciosas das quais precisa cuidar, penteiam-na de maneira complicada, impõem-lhe regras de comportamento: “Endireite o corpo, não ande como uma pata.” Para ser graciosa, ela deverá reprimir seus movimentos espontâneos; pedem-lhe que não tome atitudes de menino, proíbem-lhe exercícios violentos, brigas: em suma, a menina é incitada a tornar-se, como as mais velhas, uma serva e um ídolo”.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967, p. 23.

B) Comentário

Neste trecho, Simone de Beauvoir nos revela como o processo de imposição das normas sociais impostas às meninas desde a infância moldam suas identidades e comportamentos. O ciclo social que acomete essas meninas perpetua papéis tradicionais de gênero e conformação às normas estabelecidas, limitando suas liberdades e potencialidades. Beauvoir esclarece como esse processo de socialização parece sutil e bem intencionado na missão de educar, porém resulta em uma enorme pressão para que as meninas se tornem "mulheres de verdade", em conformidade com os padrões sociais vigentes. O uso de termos como "serva" e "ídolo" destaca a contradição entre a valorização da feminilidade e a subordinação das mulheres, uma dinâmica que limita sua autonomia e liberdade. A reflexão de Beauvoir nos convida a questionar esses padrões e a considerar as maneiras pelas quais podemos promover uma educação que permita às meninas explorar suas identidades de forma mais livre e autêntica.

C) Produção textual

A partir da leitura do fragmento de texto e do comentário, reflita sobre como as normas sociais descritas por Beauvoir afetam meninas e meninos do seu convívio. Com base no fragmento e em suas reflexões pessoais, escreva um texto que inclua:

1. Sua interpretação sobre como as normas sociais, descritas por Beauvoir, afetam a vida e o desenvolvimento social dos(as) adolescentes e dos(as) jovens;
2. Exemplos de situações nas quais as expectativas de gênero impactam as ações e as escolhas dos indivíduos, sendo eles meninas ou meninos;
3. Ideias sobre como podemos promover um ambiente escolar e uma sociedade mais inclusiva, onde todos possam usufruir de sua liberdade para expressar suas identidades sem medo de julgamento ou pressão social;
4. Uma mensagem de encorajamento para que todos os jovens, independentemente de gênero, possam se libertar das expectativas e padrões sociais e se tornarem quem realmente desejam ser.

D) Orientações:

1. O texto deve ter entre 300 a 500 palavras.
2. Utilize uma linguagem clara e acessível.
3. Inclua exemplos pessoais ou experiências que ilustram suas ideias.
4. Revise seu texto para garantir que suas ideias estão bem expressas e organizadas.

E) Objetivo de aprendizagem: essa atividade ajudará os estudantes a refletirem sobre as influências sociais e culturais que moldam suas vidas, além de incentivá-los a pensar criticamente sobre essas normas.

Atividade 2 - Interseccionalidade e Inclusão

A) Texto 1

Na obra *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (2018), a filósofa e ativista bell hooks defende que uma sociedade que se pretenda feminista só pode ser construída a partir do momento em que a promoção da liberdade para todas as pessoas for uma ação global, que contemple todos os grupos sociais, alcance âmbitos educacionais e promova a participação

ativa dos homens. A filósofa enfatiza que o feminismo não é apenas uma luta das mulheres, mas um esforço coletivo que envolve todos os seres humanos e qualquer discussão que envolva o feminismo deve se interseccionar com outros marcadores sociais, abordando questões de classe, raça e cultura, de modo que se esclareça que a opressão não afeta todos da mesma maneira.

A filósofa afirma também a necessidade de o feminismo não se restringir somente aos espaços acadêmicos para que possa ser alcançado principalmente por quem mais sofre com os marcadores de violência e opressão. Para a filósofa, o feminismo precisa ser um movimento que vise a alteração das estruturas, um movimento real de grandes transformações sociais que não se limite às pequenas conquistas, garantindo a todas as pessoas acesso e oportunidades equitativas.

B) Texto 2

Em momento algum acreditei que o movimento feminista devesse ser, e que fosse, um movimento só de mulheres. No mais íntimo do meu ser, sabia que nunca teríamos um movimento feminista bem-sucedido se não conseguíssemos incentivar todo mundo, pessoas femininas e masculinas, mulheres e homens, meninas e meninos, a se aproximar do feminismo. Eu contava para meus estudantes que tinha intenção de escrever um livro que explicasse o pensamento feminista, um livro que você poderia levar para casa e compartilhar com parentes, com pais e mães, avós e membros da igreja. O título O feminismo é para todo mundo era como um slogan que declara sobre o que é o livro. Claro, conciso, fácil de ler; para mim, era um sonho se tornando realidade. Porque ele convida todos nós a nos aproximar do feminismo. (hooks, 2018, p. 3)

C) Caso fictício

Em uma escola do ensino médio, a professora passou um trabalho em grupo relacionado à desigualdade de gênero. Helena, uma estudante negra e de classe média, se sentiu excluída no debate pois os assuntos discutidos pelo seu grupo pareciam focar principalmente nas experiências desiguais de mulheres brancas de classes mais privilegiadas. Em uma reunião, Helena expressou sua frustração, dizendo: "Se o feminismo insiste em sustentar uma identidade de mulher universal e não inclui em seu debate as diferentes experiências entre as mulheres independente da sua raça, classe e gênero, então não é um verdadeiro feminismo. Precisamos falar sobre como as experiências das mulheres são díspares".

Os demais membros do grupo, inicialmente surpresos, começaram a refletir sobre as palavras de Helena e se questionaram sobre como poderiam tornar o debate mais inclusivo e representativo. A partir desse momento, eles decidiram incluir temas que abordassem a interseccionalidade, ouvindo e respeitando as experiências de todas as meninas, independentemente de sua origem.

D) Questões para debater com a turma

1. O que levou Helena a se sentir excluída do debate?
2. Qual é a importância de suas palavras para o entendimento do feminismo?
3. Você acredita que o feminismo deve incluir todas as vozes e experiências? Por quê? Dê exemplos de como a interseccionalidade pode impactar a luta feminista.
4. Se você estivesse no lugar dos membros do grupo de Helena, quais medidas você tomaria para garantir que o espaço fosse mais inclusivo? Liste pelo menos três ações que poderiam ser implementadas.

E) Objetivo de aprendizagem: estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre as questões de gênero e a importância da inclusão dentro do feminismo, utilizando tanto a teoria de bell hooks quanto uma situação fictícia que exemplifica esses conceitos.

Atividade 3 – Histórias de saberes silenciados

A) Texto

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento

considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender (Carneiro, 2023, p.84).

B) Comentário

O termo “epistemicídio” apresentado pela autora em *Dispositivos de racialidade* (2023) refere-se à aniquilação e depreciação do conhecimento produzido por grupos marginalizados como os povos indígenas e as comunidades afrodescendentes. A filósofa problematiza a forma como essa operação não apenas deslegitima o saber dos povos historicamente subjugados, mas também perpetua as desigualdades sociais e raciais no Brasil. Sueli destaca como as formas de saber desses grupos são frequentemente silenciados em benefício de uma visão eurocêntrica do conhecimento. A filósofa também elucida que o epistemicídio é uma das ferramentas que sustenta o mito da democracia racial, justamente por deslegitimar o saber e as experiências dos grupos racializados. Ao reduzir as contribuições intelectuais desses povos, sustenta-se a ilusão de que diferenças significativas são inexistentes como se houvesse de fato uma democracia racial, contribuindo, dessa forma, para a manutenção das estruturas que favorecem grupos dominantes. Para romper esse ciclo, é essencial o reconhecimento e a validação dos saberes produzidos por grupos historicamente excluídos desvelando as camadas de opressão que ainda se mantém vivas na sociedade.

C) Elaboração de um *podcast*

Com base no estudo do conceito de epistemicídio, os estudantes serão desafiados a produzir um *podcast* que apresente os saberes e as experiências dos povos indígenas e afrodescendentes. O objetivo é que discutam o impacto da negação e desvalorização desses saberes e as consequências desse silenciamento para esses povos e para a sociedade.

Duração do *podcast*: de 5 a 6 minutos.

Tópicos obrigatórios:

- * Contextualização do tema
- * Referências culturais
- * Entrevistas
- * O impacto do epistemicídio na sociedade
- * Conexões com a realidade
- * Impacto emocional
- * Análise crítica

Passos para a elaboração do *podcast*

Formação de grupos: os estudantes devem se dividir em grupos de 4 a 5 pessoas.

Pesquisa: antes de gravar, cada grupo deve pesquisar mais sobre o epistemicídio e o mito da democracia racial, lendo materiais e assistindo a vídeos sobre Sueli Carneiro e outros autores.

Roteiro: cada grupo deve criar um roteiro que organize as falas, incluindo uma introdução, desenvolvimento dos tópicos e conclusão.

Gravação: utilizem o celular ou outro dispositivo para gravar o *podcast*, que pode ser gravado em diferentes partes para depois juntar tudo em um único áudio.

Apresentação: após a produção do *podcast*, cada grupo apresentará seu trabalho em sala de aula ou poderá compartilhar o áudio nas redes sociais para acesso dos colegas e do professor.

D) Objetivo da aprendizagem: aprender não só o conteúdo teórico sobre o epistemicídio e o mito da democracia racial apresentado por Sueli Carneiro, mas também que os estudantes desenvolvam habilidades práticas de comunicação e reflexão crítica. A ideia é que eles percebam a relevância dos conceitos e como esses se aplicam na realidade e nas questões contemporâneas, sobretudo no que se refere ao conhecimento e à desigualdade.

Considerações sobre as atividades propostas

Apresentadas as atividades a serem trabalhadas em sala de aula partindo das produções das filósofas, conseguimos observar que uma postura filosófica implica assumir um posicionamento crítico diante dos problemas vivenciados no cotidiano. Experiências como essas no Ensino de Filosofia, podem contribuir de forma eficaz para um ensino que não destoa da natureza do saber filosófico e contribui para uma “cultura especificamente filosófica” (Rodrigo, 2009, p. 55), pois o saber filosófico deve favorecer capacidades de problematização, conceituação e argumentação para a garantia de uma didática especificamente filosófica (Rodrigo, 2009).

Para promover uma aproximação inicial, é importante a garantia de que os conteúdos abordados em sala de aula estejam alinhados à realidade dos estudantes, bem como garantir que as ferramentas a serem utilizadas são de interesse dos discentes. Os recursos a serem utilizados devem ser sempre muito bem direcionados pelo professor para que estejam necessariamente conectados com o assunto, evitando incompatibilidade nas atividades:

Não se pode reduzir o curso de filosofia a essas motivações iniciais, sob pena de, aí sim, incorrer numa banalização e descaracterização da reflexão filosófica. O recurso a materiais prévios ao conteúdo a ser aprendido desempenha a função de ponte cognitiva; não sendo equivalentes aos materiais específicos – os textos filosóficos – em nenhuma hipótese poderão substituí-los (Rodrigo, 2009, p. 58).

Convencidos de que as atividades que exigem reflexão filosófica corroboram para o rompimento de uma visão ensimesmada e comum de mundo e, alicerçados na ideia de Rodrigo sobre a importância do uso dos textos e de outros recursos, entendemos, desse modo, que se constroem novas formas de acesso ao saber filosófico, de maneira que os discentes compreenderão e se apropriarão dos conceitos porque estarão relacionados às suas vivências.

A partir desse pressuposto, os discentes serão capacitados a compreender o conceito como algo que se interliga com a realidade concreta de suas vivências e experiências podendo formulá-las teoricamente. Em sala de aula, uma das maiores dificuldades do ensino de filosofia é exatamente a de estabelecer para o discente a relação entre o conceito e a realidade.

É assim que a filosofia permite pensar o mundo: organizando a experiência por meio de categorias ou conceitos gerais. Os conceitos, por sua vez, são elementos que compõem unidades de sentido articuladas de modo mais complexo nas frases e nos raciocínios. Daí a importância do contato direto com os textos filosóficos, pois neles os conceitos se apresentam como instrumentos ativos de organização do pensamento sobre determinada forma de compreensão do real (Rodrigo, 2009, p. 60).

Desse modo, a partir dessa pesquisa, pretende-se seguir desenvolvendo novas propostas didático pedagógicas utilizando textos produzidos pelas filósofas ou elaborando textos que tragam temas enfrentados pelas filósofas com o objetivo de construir uma série de atividades que possam servir como base para o trabalho docente e, sobretudo, visibilizar as filósofas no Ensino de Filosofia, proporcionando um saber filosófico mais equânime e que dialogue com novas perspectivas, saberes e vivências.

CONCLUSÃO

A percepção do “não lugar” das filósofas no ensino de filosofia no ensino médio, a ausência de temas e abordagens sobre o pensamento das filósofas na graduação e na pós-graduação, e a resistência por parte de alguns docentes sobre a temática, fez crescer uma contundente e irredenta razão para essa pesquisa. Guiados pelo espanto filosófico, pelo senso crítico-reflexivo e pela ousadia das filósofas, procuramos problematizar, questionar e ultrapassar a filosofia colonizadora e canônica. Muitas coisas ainda precisam ser verbalizadas, refletidas e escritas a respeito da produção das filósofas; muitas são as propostas de renovação de nossas culturas e educação se levarmos a sério as perspectivas que se abrem para a inclusão das mulheres; muitas são as possibilidades de uma prática de relações na qual os diálogos filosóficos não permaneçam fixados e centralizados, mas que se abram a um mundo de relações na qual a filosofia possa construir debates filosóficos plurais.

Na perspectiva dos debates plurais, dialogamos com Michel Foucault, especialmente com suas críticas destinadas a explicitar as estruturas inseparáveis das relações de poder e saber, que permeiam corpos e consciências com o propósito de discipliná-los e controlá-los. Suas ideias não apenas serviram como ferramenta conceitual para problematizar os discursos dominantes que atravessam a filosofia e seu ensino, mas também enriqueceram a investigação da problemática, contribuindo para o crescimento intelectual e a valorização de discursos alternativos.

O diálogo apresentado nesta pesquisa entre Foucault e as produções das filósofas foi mutuamente enriquecedor, erigindo possibilidades de teorias que são dissociáveis, mas que podem operar em consonância. Tanto as filósofas podem utilizar as teorias foucaultianas na desconstrução dos discursos hegemônicos, quanto os foucaultianos podem igualmente enriquecer suas análises através da incorporação das problematizações feministas às suas reflexões, sobretudo porque ambos denunciam e anseiam a liberdade, como declara (Carneiro, 2023).

Foucault, ao se contrapor às formas hegemônicas que elevam símbolos morais a verdades inquestionáveis, buscou identificar os mecanismos que regulam as condutas e restringem as práticas de liberdade. As filósofas, por sua vez, denunciam e procuram superar a perpetuação dessa negação. Uma das contribuições mais relevantes de Foucault para a crítica social contemporânea, especialmente no âmbito de nossa pesquisa sobre a invisibilidade dos discursos das filósofas, é a concepção de poder/saber. Ele revelou como poder e saber estão intrinsecamente relacionados, demonstrando que o poder não é apenas coercitivo ou repressor,

mas também produtivo, heterogêneo e operante por meio de práticas e técnicas constantemente inventadas, refinadas e em evolução.

O desenvolvimento dessas técnicas manteve as filósofas à margem dos espaços discursivos. Todo o campo simbólico dos dispositivos problematizados por Foucault — a palavra, o olhar, a escrita, a comunicação e os gestos — desempenhou um papel crucial na organização, utilização e controle dos corpos, garantindo a manutenção de um sistema que perpetua suas correntes, mordanças e amarras. Trata-se de um sistema político-social vazio em seu discurso, incapaz de atender às necessidades de fazer, viver, falar e promover todos os sujeitos do conhecimento. Assim como os filósofos consagrados pelo cânone, as filósofas têm muito a questionar e a contribuir, ampliando os horizontes das reflexões e das práticas intelectuais.

Com o objetivo de fissurar as epistemologias androcêntricas, desafiar o patriarcado e refutar os discursos que se consolidaram de forma hegemônica no ensino, torna-se essencial o diálogo das filósofas com Michel Foucault. Esse diálogo permite compreender como o mundo, orientado e estruturado por discursos de poder-saber, gerou frutos perniciosos para a prática conceitual e sua relação com a percepção da realidade social, moral e política. A perniciosidade desses frutos condicionou e normatizou práticas discursivas que se apresentaram como verdades indubitáveis, inviabilizando o movimento dialético do conhecimento, negando subjetividades e sustentando um jogo sutil de apagamento e silenciamento de sujeitos, corpos e saberes.

Dito isto, é evidente e necessário que o Ensino de Filosofia não pode mais fechar as portas para as experiências concretas do presente, que exigem uma nova compreensão de nós mesmos e do mundo. Contudo, essa compreensão só poderá ser concretizada se as relações humanas se configurarem conscientes da pluralidade e da interdependência. As produções das filósofas a partir da filosofia feminista é pertinente para os problemas desse século sem o objetivo de incorporar dogmas e certezas absolutas. “Nesse sentido, falar de igualdade em termos feministas é falar basicamente de direitos” (Gebara, 2017, p. 79).

Foi possível constatar, por meio dessa pesquisa, que a produção das filósofas tem muito a contribuir na compreensão dos diferentes aspectos da vida humana. As denúncias feitas pelas filósofas, clareiam nossa razão para um novo modo de pensar e agir sobre a vida, “uma visão de mundo que conta com a previsibilidade e a imprevisibilidade dos acontecimentos, uma aposta na criatividade do instante” (Gebara, 2017, p. 58). A filosofia feminista continua a fazer suas apostas nos problemas desse tempo na mediada em que a vida exige ajustes às nossas escolhas cotidianas, num movimento que engendra riqueza de aportes que se distanciam e se

entrelaçam, mas que são cruciais nas suas proposições para as denúncias dos grupos marginalizados na sociedade e no ensino.

Todo esse movimento de construção e desconstrução da filosofia feminista, não apaga nem elimina a luta de teorias passadas, pois foi a pretensão de igualdade de direitos e participação política das sufragistas que nos trouxe até aqui, e continuam a nutrir as denúncias das mulheres por igualdade de direito, que hoje implica também uma igualdade de existência, não só das mulheres, mas de todas as classes marginalizadas que buscam existir dignamente.

No século XX, as lutas dessas mulheres denunciaram a impossibilidade de alguns corpos não frequentarem a universidade, de não terem o direito de decidir sobre o mundo, sobre a maternidade e a limitação da natalidade, sobre a violência sexual, doméstica, as prisões, o racismo, bem como a denúncia da cumplicidade das religiões na manutenção do *status* inferiorizado da mulher. Essas denúncias fortaleceram e possibilitam que as vozes silenciadas tenham o direito de enunciar seus discursos no meio social.

As produções das filósofas carregam uma diversidade conceitual que acreditamos ser fundamental para uma educação mais democrática e um mundo mais plural. São saberes que devem ser exercidos como ferramentas metodológicas no Ensino de Filosofia, sobretudo porque suas discussões direcionam para os problemas sociais de uma cultura que não compreende a subjetividade e as experiências pessoais, pois “precisamos de modelos abertos, para além dos modelos hegemônicos que não reconhecem o valor das diferenças, da alteridade”. (Tolentino, 2017, p. 4).

Em busca dessa abertura, a partir de minha experiência enquanto professora de filosofia e das inquietações dos discentes sobre a (in)existência das filósofas, que seguimos firmes diante de todas as possibilidades e impossibilidades de se trabalhar as produções filosóficas das mulheres. Somos cientes do muro que teremos que superar para ultrapassar a subalternidade teórica no Ensino de Filosofia, porém seguimos na luta para que seja possível.

Neste contexto, propomos a inserção de atividades didáticas-pedagógicas para se trabalhar o pensamento crítico das filósofas, uma vez que suas produções filosóficas são pertinentes para contextualizar, de forma crítica, problemas que alcançam milhares de jovens e são presenciados na sala de aula. Acreditamos que as produções das filósofas exercem o papel de não só questionar as bases estruturantes do discurso único aceito como normal e natural, como também tem a árdua tarefa de redescobrir o diálogo com a diversidade dos sujeitos históricos.

Para que essa tarefa se concretize no Ensino de Filosofia, é indispensável que os próprios sujeitos do conhecimento da filosofia feminista, as mulheres, as filósofas e as professoras

tomem consciência da exclusão e da interdição que sofrem pois, “é próprio da espécie humana elaborar socialmente fenômenos naturais. Por esta razão, é tão difícil, senão impossível, separar a natureza daquilo em que ela foi transformada pelos processos socioculturais” (Saffioti, 1987, p. 10). Assim, não foi pretensão desta pesquisa trazer respostas prontas e acabadas, mas sim contribuir para impulsionar um novo movimento nas investigações filosóficas em sala de aula, as quais poderão vislumbrar outros saberes, experiências e metodologias capazes de análises sobre problemas sociais que assolam a sociedade, a escola, e sustentam um mundo e um ensino com base na exclusão e a interdição de discursos e experiências diversas.

Para evitar possíveis objeções à pesquisa e justificar as referências teóricas adotadas, é importante esclarecer que boa parte das citações utilizadas nesta dissertação provém de filósofos. Isso ocorre, em grande parte, devido à dificuldade de acesso às obras das filósofas, que, apesar de seu legado significativo, foram historicamente marginalizadas no campo filosófico e, conseqüentemente, suas obras ainda são pouco difundidas e publicadas em comparação às de seus pares masculinos.

Almejamos que a pesquisa aqui apresentada possa contribuir para desmistificar o discurso natural imposto, abrindo possibilidades para que seja percebido o esquecimento dos discursos feministas na filosofia e, principalmente, no seu ensino. A partir desse novo movimento, nortear um novo caminho digno e humano para as filósofas, tanto na Filosofia, como nos conteúdos trabalhados em sala de aula face à interdição imposta pelo discurso único.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Mário Gama Kury. Brasília/DF: Editora da Universidade de Brasília, 1985
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Júlia Romeu. 1ª edição. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.
- ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.
- _____. *O Que é Política?* Tradução de Reinaldo Guarany. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2006.
- ASPIS, R. L.; GALLO, S. *Ensinar Filosofia - um livro para professores*. São Paulo: Editora Atta Mídia e Educação, 2009.
- ALQUIÉ, F. Prefácio. In: VERGEZ, A.; HUISMAN, D. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. Traduzido do francês por Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro: Editora Livraria Freitas Bastos S.A, 1970.
- BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06/08/2022.
- BRASIL, PCN – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Lei n 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 16ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.
- BEAUVOIR, Simone. *O Segundo sexo – Livro 2: A experiência vivida*. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1967
- BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo – Livro 1: Fatos e Mitos*. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1970
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*. Nº. 19, jan/fev/mar/abr 2002.

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

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de Racialidade: A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Tese de Doutorado em Educação, na área de Filosofia da Educação, São Paulo: FEUSP, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI*. Artigos. Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: https://www1.unicap.br/neabi/?page_id=137. Acesso em: 10/05/2024.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 3ª ed. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 19ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michael. *A coragem da verdade*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michael. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: O nascimento da prisão*. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassallo. 15 edição. Petrópolis: Vozes, 1987

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade I - A Vontade do Saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (2020).

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no college de france (1981-1982)* tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São paulo: Martins Fontes, 2018.

GEBARA, Ivone. *Filosofia feminista: uma brevíssima introdução*. São Paulo: Terceira Via, 2017.

GRISOTTO, Américo & GALLO, Sílvio. A filosofia como disciplina escolar. *Revista do NESEF*. Filosofia e Ensino. Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 5 -19, fev./mai. 2013.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006. Disponível em https://www.academia.edu/37439467/ARTIGO_DE_SILVIO_GALLO_A_FILOSOFIA_E_SEU_ENSINO_CONCEITO_E_TRANSVERSALIDADE. Acesso em: 26/10/2024

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.

HOOKS, Bell O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. Teoria feminista: da margem ao centro. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IRIGARAY, Luce. *In the beginning she was*. Londres: Bloomsbury, 2013.

KANT, Immanuel. *Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime. Ensaio Sobre as Doenças Mentais*. Tradução de Pedro Panarra. Edições 70: Lisboa, 2012.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEVINÁS, Emanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Tradução de Pergentino S. Pivatto. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

LORDE, Audre. There is no Hierarchy of Oppressions. In: *Bulletin Homophobia and Education*, vol. 14 (nº 3, 4), p. 9. New York: Interracial Books for Children, 1983.

MERLEAU-PONTY, M. *Elogio da Filosofia*. Lisboa/PT: Guimarães Editora, 1998.

MATOS, Olgária. *Filosofia: a polifonia da razão*. São Paulo: Scipione, 1997.

MENEZES, Magali; TIBURI, Márcia; EGGERT, Edla. *Mulheres e Filosofia*. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2002.

MÓRAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ª ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2014.

MUCHAIL, Salma Tannus. Foucault e a história da filosofia. *Tempo Social*. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7 (1-2): 15-20, outubro de 1995.

PACHECO, Juliana. Onde estão as filósofas na Filosofia? In: PACHECO, Juliana (Org.). *Mulher e Filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico*. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTA, Mario Ariel Gozález. Filosofia e história da filosofia: uma reflexão sobre as relações de texto e contexto. *Cognitio-Estudos*. Revista eletrônica de Filosofia. São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 8, n 2, julho-dezembro, 2011. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/issue/view/700

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1968.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em Sala de Aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2009.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé; MENEZES, Magali; TIBURI, Márcia; EGGERT, Edla. *Mulheres e Filosofia*. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2002.

ROSENDO, Daniela; TIBURI, Márcia; BORGES, Maria de Lourdes, CASTRO, Suzana (orgs.). *Filosofia feminista*. São Paul: Editora Senac, 2023.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo/SP: Editora Loyola, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo/SP: Editora Moderna, 1987.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO DO AMAZONAS – SEDUC-AM. Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio. Manaus/AM: 2021.

SANTOS, Marina. IN: TIBURI, Márcia; CASTRO, Suzana; BORGES, Maria de Lourdes (orgs.) *Filosofia feminista*. São Paulo/SP: Editora Senac, 2023.

SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: o desafio de pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M. A. e ALMEIDA, C. R. S. de (Orgs.) *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

TIBURI, M. *As mulheres e a Filosofia como Ciência do Esquecimento*. SBPC/LABJÓR, Brasil, 2003.

TIBURI, Márcia; MENEZES, Magali; EGGERT, Edla. *Mulheres e Filosofia*. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2002.

TIBURI, Márcia. "Do palavrão ao diálogo: A performatividade do feminismo contra os jogos vorazes da linguagem patriarcal" *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 42, nº 3, 2021, p. 65 - 86. *Projeto MUSE*, [doi:10.1353/fro.2021.0026](https://doi.org/10.1353/fro.2021.0026).

TIBURI, Márcia; VALLE, Bárbara (orgs.). *Mulheres, Filosofia ou coisas do gênero*. Santa Cruz do Sul/RS: Editora EDUNISC, 2008.

TIBURI, Márcia; BORGES, Maria de Lourdes; CASTRO, Suzana (orgs.). *Filosofia feminista*. São Paulo/SP: Editora Senac, 2023.

TIBURI, Márcia; KUHNEN, Tânia, Maria de Lourdes; CASTRO, Suzana (orgs.). *Filosofia feminista*. São Paulo/SP: Editora Senac, 2023.

TEXTOS ESCOLHIDOS DE AUDRE LORDE. Herética Difusão Lesbofeminista. Herética edições lesbofeministas independentes.

VINCENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo:Cortez, 2009.

TOLENTINO, Joana. Existem Filósofas? Vozes de mulheres invisíveis. *Ensaio Filosóficos*, Volume XVI – dezembro/2017.

_____. Filósofas: invisibilidade e silenciamento. *Revista Sísifo*, nº 6, volume 1, Feira de Santana/BA, 2017.