



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**  
**ESPECIALIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

JÉSSICA WANNY SANCHES SALES  
LÍLIAN GABRIELA RODRIGUES LOBATO

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO NA LUTA POR EQUIDADE DE  
GÊNERO**

MACAPÁ  
2018



**JÉSSICA WANNY SANCHES SALES**  
**LÍLIAN GABRIELA RODRIGUES LOBATO**

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO NA LUTA POR EQUIDADE DE  
GÊNERO**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, da Universidade Federal do Amapá, sob orientação do docente Cesar de Alencar.

MACAPÁ  
2018

# O ENSINO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO NA LUTA POR EQUIDADE DE GÊNERO

Por

JÉSSICA WANNY SANCHES SALES  
LÍLIAN GABRIELA RODRIGUES LOBATO

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, da Universidade Federal do Amapá, examinado pela banca formada por:

---

César Augusto Matias de Alencar  
Orientador

---

Rauliette Diana Lima e Silva  
Avaliadora 1

---

Rafael César Pitt  
Avaliador 2

Macapá, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2018.

# O ENSINO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO NA LUTA POR EQUIDADE DE GÊNERO

JÉSSICA WANNY SANCHES SALES<sup>1</sup>  
LÍLIAN GABRIELA RODRIGUES LOBATO<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo consiste em uma investigação acerca das possibilidades do ensino de filosofia atuar como instrumento na luta por equidade de gênero, valorizando as singularidades e pluralidades de modos de ser existentes. Para o alcance do referido objetivo, seguiu-se as orientações metodológicas da pesquisa bibliográfica, e o estudo foi conduzido a partir do entendimento de que gênero é uma categoria historicamente construída sob o pretexto de refletir uma suposta natureza feminina e masculina. Desse modo, a primeira parte da pesquisa concentra-se na relação entre saber e poder, analisa-se como a busca por uma verdade universal desencadeou em discursos filosóficos que convertem diferenças em desigualdades de gênero. Posteriormente, a reflexão se dá em torno do papel que a educação pode desempenhar no combate às violências de gênero e os desafios que se apresentam diante do avanço de setores conservadores que convenientemente disseminam incompreensões sobre este tema. Por fim, demonstra-se a possibilidade de o ensino de filosofia contribuir para a instauração de novas consciências que ressignifiquem as relações de gênero, uma vez que a escola é um espaço de disputa e é marcada tanto pela possibilidade de reprodução de desigualdades como também de contestação da ordem social. Para tal, a filosofia não deve sujeitar-se aos interesses do Estado, Religião ou de qualquer outra forma de poder instituída e, nem tampouco, ser compreendida como um sistema de acabado e definitivo, mas sim como a atitude de desnaturalizar a realidade, questionando os valores estabelecidos e, portanto, repensando continuamente a si mesma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de filosofia. Educação. Gênero.

## ABSTRACT

This article is an investigation about the possibilities of the philosophy teaching works as an instrument for gender equality, valuing the singularities and pluralities of existing ways of being. To reach that goal, it was followed the methodological rules of the bibliographic research as well as the knowledge that gender is historically built on the pretext to reflect a supposed feminine and masculine nature. Under these circumstances, in the first part of the research is analyzed the relationship between learning and power, describing how the search for an absolute truth resulted in philosophical speeches based on gender inequalities. After that, in the second part of the research, it was considered the function that education may have opposing the genres violences and the challenges that arise in the face of conservative sectors advance that conveniently spread misunderstand thoughts about this theme. Lastl, it is demonstrated the possibility of teaching philosophy to contribute to the introduction of new consciences that resignify gender relations, since the school is a space of dispute and is marked by both the possibility of reproduction of Inequalities as well as the contestation of social order. For this, philosophy should not be subject itself to the interests of the State, Religion or any other form of instituted power and either to be understood as a system of finishing and definitive, but rather as the attitude of denaturalizing reality, questioning the established values and for this by continually rethinking itself.

**KEY-WORDS:** Teaching philosophy. Education. Gender.

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, e discente em especialização em Filosofia no ensino médio pela Universidade federal do Amapá- UNIFAP.

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Estado do Amapá- UEAP, e discente em especialização em Filosofia no ensino médio pela Universidade federal do Amapá- UNIFAP.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>1 OS DISCURSOS CONSTRUÍDOS SOBRE GÊNERO E SEUS REFLEXOS NA REALIDADE SOCIAL .....</b>	<b>7</b>
<b>2 GÊNERO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>3 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO COMO INSTRUMENTO NA LUTA POR EQUIDADE DE GÊNERO.....</b>	<b>18</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS PRIMÁRIAS .....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS SECUNDARIAS.....</b>	<b>27</b>

## INTRODUÇÃO

Diante dos dados alarmantes que ratificam a insegurança em ser mulher no Brasil, diversos debates têm sido travados, inesgotavelmente, acerca da importância da inclusão dos estudos de gênero nas escolas. No entanto, a educação escolarizada consolidou-se como um meio para satisfação das necessidades humanas mercantilizadas pelo sistema capitalista, assumindo o que Foucault definiu como *instituição de sequestro*, um mecanismo para fabricar sujeitos, ignorando as suas singularidades com o intuito de constituir um tecido homogêneo na sociedade.

Um dos eixos de sustentação da escola como instrumento de controle social reside na relação entre saber e poder. Para Foucault (2007b, p. 13-14), todo conhecimento é essencialmente político à medida que a produção de saberes é impulsionada por uma vontade de verdade. Logo, o conhecimento transmitido nas escolas não é neutro e objetivo, mas reproduz discursos que tipificam modos de ser e legitimam ações que podem ser inclusivas ou exclusivas.

No que se refere à Filosofia, sua inclusão como componente curricular no ensino médio justifica-se pela atribuição de despertar o senso crítico reflexivo dos alunos para a compreensão e intervenção na realidade social. Tal perspectiva é herança do pensamento iluminista, que incumbe à razão o papel de emancipar o ser humano. Porém, este ideal de razão foi forjado numa pretensa universalidade que pressupõe a afirmação de uma referência (branco, homem, ocidente, etc.) para agenciar a produção de saberes e organizar o entendimento do mundo; e a negação de possibilidades periféricas de compreensão da realidade (negro, mulher, oriente, etc.)

Basta um breve recorte histórico para constatar que a filosofia é permeada por discursos que convertem as diferenças em desigualdades sociais, dentre eles, os que representam as mulheres como seres naturalmente inferiores aos homens. Diante disso, o presente trabalho pretende compreender as possibilidades de o ensino de filosofia consolidar-se como instrumento na luta por equidade de gêneros.

Para o alcance do referido objetivo, a presente investigação será conduzida pelo estudo – a partir da compreensão foucaultiana de que saber e poder são indissociáveis (FOUCAULT, 2010. p.30) – dos discursos filosóficos construídos sobre as mulheres; perpassando pela análise da relação entre gênero e educação; investigação sobre o papel da filosofia atribuído pelas diretrizes e parâmetros

curriculares de Filosofia no Ensino Médio; e finalizando com a discussão acerca das possibilidades de o ensino de filosofia orientar-se para o combate às desigualdades gênero.

É importante ressaltar que não se trata, porém, de responsabilizar o (a) professor (a) de filosofia pela solução das desigualdades de gênero e, tampouco, atribuir ao ensino de filosofia o signo do empoderamento.

A pertinência dessas reflexões reside na escassez de produções científicas que articulem o ensino de Filosofia com as questões de gênero. Apesar da Filosofia direcionar-se ao estudo da totalidade do real, as ementas dos cursos de graduação dedicam pouco espaço a discussão sobre gênero – um dos aspectos mais constitutivos da condição humana. Bem como, majoritariamente<sup>3</sup>, os programas de formação continuada em Filosofia vigentes no Brasil não tratam o ensino como um problema filosófico, além de abrirem pouco espaço para as reflexões sobre gênero em suas linhas de pesquisa criando um *looping* na formação docente, produção de saberes e ensino de filosofia nas escolas<sup>4</sup>.

Espera-se, portanto, que as investigações acerca das referidas questões possam contribuir para que o ensino de filosofia no ensino médio se consolide como aliado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos na busca pela observância da educação como instrumento de criação e promoção da cultura dos

---

<sup>3</sup> Gelamo (2010) observou que o ensino de filosofia é predominantemente investigado como questão educacional por educadores e filósofos da educação, sendo um tema considerado de menor relevância na Filosofia. Segundo o autor, parte desse problema advém do modo como Filosofia e educação se aproximaram no Brasil com maior ênfase na pesquisa, perpassando - no movimento de redemocratização - pela defesa da função social da Filosofia para legitimar sua presença no ensino médio e, atualmente, concentrando-se em reflexões sobre currículo e metodologia, pouco investigando a relação entre o filósofo e o professor de filosofia, nas suas palavras: Notamos nesse contexto, uma escassez de pesquisa que problematizem a relação do filósofo com a tarefa que lhe é confiada: ser professor de filosofia, a não ser quando o entendimento de ser professor de filosofia está vinculado à escolha de métodos e conteúdos a serem ensinados e ao entendimento da importância do ensino de filosofia. Talvez isso tenha reafirmado um posicionamento pedagógico a partir de uma problematização educacional dos métodos e conteúdos de um posicionamento filosófico sobre a importância desse ensino. (GELAMO, 2010, p.345)

<sup>4</sup> Para Wuensch, não há uma cultura, ou seja, uma tradição de ensino e pesquisa ou eventos regulares dedicados ao tema. Assim, as pensadoras (no plural) não existem como referências utilizadas nos debates, como problema nas ementas dos cursos, como lembrança ou perspectiva de trabalho no imaginário filosófico. A ausência das pensadoras parece ser o resultado da ocultação ou ignorância de referências às mesmas, um esquecimento produzido ao longo de séculos. (WUENSH, 2005, p. 102) A autora afirma que, a partir disso, se forma um círculo vicioso, onde não se ensina porque não há discussões sobre o tema, não há produções pois não se discute e, portanto, não se ensina. Segundo ela, é necessário reconhecer a relevância deste tema para que sejam colocados em prática estudos e pesquisas. Assim, será possível estabelecer um trabalho que contemple a continuidade de formação de professores, a extensão entre escola e universidade (WUENSH apud OLIVEIRA, 2014 p.11)

direitos humanos; instaurando novas consciências capazes de valorizar os singulares modos de ser no mundo.

## 1. Os discursos construídos sobre gênero e seus reflexos na realidade social

A busca filosófica por uma verdade universal supõe a afirmação de uma referência imposta como modelo (alma, homem, intelecto, etc.) que conduz necessariamente a negação do seu par oposto que é percebido enquanto falha (corpo, mulher, sensibilidade, etc.) (FERREIRA, 2014, p. 139). Desse modo, as possibilidades periféricas de compreensão do real, isto é, àquelas que escapam do ideal de razão universal foram sistematicamente invalidadas ao longo da história da Filosofia provocando uma visão dicotômica da realidade:

A relação entre mulher e homem está, geralmente, fundamentada na relação entre corpo e alma. Neste contexto, surge a discussão sobre a corporeidade. A alma não apenas se distingue do corpo, como também está ligada tradicionalmente à racionalidade, ao universal, ao masculino. O corpo físico encontra-se associado à sensibilidade, ao particular, ou seja, ao feminino. De um lado, encontram-se os homens, com a linguagem filosófica e o conhecimento. De outro lado, estão as mulheres com a linguagem da poesia e da música. (ANDRIOLI, 2014, p. 2).

Foucault, em *Microfísica do Poder*, oferece importantes contribuições para a elucidação desta questão ao apontar que a relação entre saber e poder é intrínseca: “O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 30). Logo, todo conhecimento é essencialmente político pois a produção de saberes é impulsionada por uma vontade de verdade e instituir uma verdade é um ato político, é poder em exercício:

A noção de poder elaborada por Foucault articula-se com a ideia de discursos. Os discursos são formados no interior de saberes que se caracterizam pelo domínio de determinados objetos e pela produção de enunciados que se pretendem mais válidos que outros. Não há saber sem poder, assim como não há saber sem conflito, sem embate de várias posições distintas. A ciência institucionaliza a produção da verdade por deter o poder de produzir e distribuir os enunciados verdadeiros. E também de excluir, marginalizar, o que estiver fora desse mundo da razão e da ordem. Ou seja, a produção de uma verdade é sempre conflituosa [...]. (COULOURIS, 2004, p. 13).

Diante disso:



Nem saber, nem discurso, nem verdade são livres, desinteressadas: o interesse as funda. Tampouco se contrapõe ou são isentas de poder: o poder as constitui, as atravessa, e é isso que garante seus efeitos (...) Afirmações duras para a maior parte do pensamento filosófico ocidental e que vão na contramão do Iluminismo – movimento que, lembremos, é o fundador da modernidade. A razão, longe de libertar os homens, os submete a intrincadas relações de dominação; o saber, longe de ser o anteparo para os abusos políticos e o obscurantismo, é, ele mesmo, uma relação de poder e de sujeição. (LUIZ, 2008, p.195)

Ora, se os discursos são historicamente construídos e atribuem sentidos à realidade, instituem verdades, conforme os interesses dominantes, é necessário, portanto, empreender uma investigação genealógica de “gênero”. Embora, etimologicamente, o seu significado remeta à “sexo” como órgão genital e relação reprodutiva, o conceito de “gênero” não traduz um dado biológico, mas sim um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas sobre os sexos e um modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14) e, portanto, assume diferentes sentidos em meio a pluralidade de culturas existentes e ao decorrer da história de uma sociedade:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2007, p. 21).

A história da filosofia, por exemplo, é permeada por discursos – consolidados como verdadeiros – que representam a mulher como um ser naturalmente inferior ao homem. Ou seja, convertem as diferenças em desigualdades e desempenham papel predominante na investigação científica e regulação da vida social, sendo adotados como instrumentos de legitimação de poder.

É importante destacar, porém, que não se trata tão somente de realizar uma compilação de discursos filosóficos misóginos ou apontar produções filosóficas femininas a fim de refutar a acusação de inferioridade intelectual, mas sim de compreender como essas narrativas refletem-se na nossa realidade e determinam as relações de poder que estruturam a organização social. Vejamos algumas:

Na Grécia Antiga, Pitágoras defendia a existência de “um princípio bom que gerou a ordem, a luz e o homem; há um princípio mau que gerou o caos, as trevas e

a mulher”<sup>5</sup>. Para Aristóteles, “a mulher é um homem incompleto; um homem castrado”, diante disso, o espaço público – das discussões políticas – deveria ser ocupado por homens, enquanto o espaço privado – do cuidado da família e do lar – é reservado às mulheres<sup>6</sup>:

[...] 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. 1260).

No período medieval, São Tomás de Aquino postulou que “a mulher é um ser accidental e falho. Seu destino é o de viver sob a tutela do homem. Sobre si ela não tem autoridade alguma” (2004, p. 62).

Rousseau, cujas teorias políticas contribuíram significativamente para pensarmos a democracia – regime político que supõe a igualdade entre os indivíduos – e que apontou ao decorrer de suas obras o caráter histórico-social das instituições e relações, acreditava que:

Quando a mulher se queixa da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão: cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro. (ROUSSEAU, 1992, p. 428)

Em face disto, as mulheres deveriam ser educadas em conformidade com sua natureza:

(...) toda a educação das mulheres deve ser relativa ao homem. Serem úteis, serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância. (ROUSSEAU, 1992, p.433)

E ainda:

A procura de verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas nas ciências, tudo o que tende a generalizar as ideias não é da competência das mulheres, seus estudos devem todos voltar-se para a prática: cabe a elas fazerem a aplicação dos princípios que o homem encontrou. (ROUSSEAU, 1992, p. 463).

<sup>5</sup> CARVALHO, M.F.F **Jesus e a queda do androcentrismo**. São Paulo: Eclésia. Ed 146. 2011. P.38

<sup>6</sup> ARISTÓTELES. livro I de **A Política**, 1259b18.

Diante do exposto, Rousseau sustenta que:

Todas as faculdades comuns aos dois sexos não lhes são igualmente repartidas; mas encaradas em conjunto elas se compensam. A mulher vale mais como mulher e menos como homem; em tudo em que faz valer seus direitos, ela leva vantagem; em tudo em que quer usurpar os nossos fica abaixo de nós. Não se pode responder a esta verdade geral senão com exceções; maneira constante de argumentar dos partidários do belo sexo. (ROUSSEAU, 1992, p. 431)

Já Kant, em *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*, afirmou que a mulher (o belo sexo) é “desprovida de grandes ideias” e suas ações são conduzidas pelos sentimentos e não pela razão, cabendo-lhe somente ser “bela e agradável” ao marido (sexo nobre) (*op.cit.* 1993, p.62-63). E, ainda que existam mulheres que se destacaram na história por sua capacidade intelectual, isto não seria um fator suficiente para serem reconhecidas:

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 só pode mesmo faltar uma barba, pois com essa talvez consigam exprimir melhor o grau de profundidade a que aspiram. (Kant, 1993, p.48-49)

Em consonância com o pensamento de Rousseau e Kant que sustentavam uma educação diferenciada a homens e mulheres - baseada em uma suposta natureza feminina e masculina - Hegel afirmou que:

As mulheres são passíveis de educação, mas não são feitas para atividades que demandam uma faculdade universal, tais como as ciências mais avançadas, a filosofia e certas formas de produção artística. As mulheres podem ter ideias felizes, gosto e elegância, mas não podem atingir o ideal. (HEGEL, 2010, p.37)

Schopenhauer, por sua vez, argumentava que as mulheres são incapazes de filosofar, uma vez que por serem o “sexo mais frágil, são levadas a se fiar não só na força como na astúcia; daí sua sutileza instintiva, e sua tendência incorrigível a contar mentiras” (SCHOPENHAUER apud BLOCH, 2009, p. 31e 48). Ora, se a mulher é naturalmente mentirosa, conseqüentemente, é incapaz de atingir a verdade filosófica, restando-lhe a dedicação aos homens:

As mulheres são apropriadas para serem as babás e educadoras da nossa primeira infância, precisamente porque elas mesmas são infantis, triviais, de vista curta, numa palavra, durante toda a vida são crianças grandes, uma espécie de intermediário entre a criança e o homem, que é o humano

propriamente dito. Apenas se considere como uma moça brinca, baila e canta dias inteiros com uma criança e imagine-se o que um homem, com sua melhor boa vontade, faria em igual situação. (Schopenhauer, 1988, p. 527)

O filósofo Nietzsche apesar de ferrenho crítico da moral ocidental, não apenas tomou como referência o homem para anunciar uma nova ideia de humanidade como também reforçou discursos misóginos:

A estupidez na cozinha; a mulher como cozinheira; a ausência manifesta de pensamento com que é efetuada a alimentação da família e do dono da casa! A mulher não entende o que significa a comida, e quer ser cozinheira! Se a mulher fosse uma criatura com capacidade para pensar, teria encontrado, sendo cozinheira, já há milhares de anos, os maiores factos fisiológicos e poderia ter-se apoderado da arte da medicina! Através de más cozinheiras, através da completa falta de razão na cozinha, o desenvolvimento do homem foi, durante muito tempo, retardado e prejudicado da pior maneira: hoje, as coisas não estão muito melhor (NIETZSCHE, 1996, p. 193).

A teses supracitadas demonstram que, historicamente, as mulheres tiveram seu estatuto ontológico reduzido:

“Penso, logo existo” que podemos condensar o epistemicídio feminino. Ao enunciar tal verdade primeira, Descartes lança as bases para o “desejo” do conhecimento (masculino). Entretanto, quem não pensa, não produz. Se mulheres não podem acessar (desejar) o conhecimento e, por conseguinte, são impedidas de manuseá-lo, o cartesianismo sê-lhes aplica a face inversa da verdade primeira: “Não penso, logo, não existo”. (SANTOS p.16)

Ou ainda:

A produção do ideal da "natureza feminina", assim como de uma "natureza do homem" ou mesmo uma "natureza humana" serve à delimitação do humano segundo a utilidade necessária à constituição e ao interesse do poder e seus guardiões. Os filósofos sempre tocaram com essa questão na produção do humano por meio de sua definição. As mulheres sempre representaram mais do que a cultura excluída da cultura, ou da cena dos meios de produção e do conhecimento: as mulheres representam a humanidade excluída da humanidade. (TIBURI, 2007, p. 2)

Neste arquétipo defendido por homens e destinado a homens, as mulheres aparecem secundarizadas, desviadas ou, conforme assinalou Beauvoir, a mulher assumiu o lugar do outro, cuja identidade é definida pelo homem:

Todo indivíduo que se preocupa em justificar sua existência a sente como uma necessidade indefinida de se transcender. Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-

la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana. O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito, que se põe sempre como o essencial, e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial. Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina? (BEAUVOIR, DS I, 1980, p. 23).

Partindo do entendimento de que os discursos sobre os gêneros expressam os mecanismos de interpretação e significação do corpo, Beauvoir postulou ainda que “não se nasce mulher, torna-se (...) nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade” (O segundo sexo, 1980. p. 9). O devir mulher é, portanto, uma ambígua e dialética construção, visto que o verbo “tornar-se” abarca uma posição ativa de se assumir e reconhecer ao mesmo tempo em que aponta para uma determinação passiva de sujeição a essa condição imposta socialmente.

A breve investigação genealógica da noção de gênero acima nos provoca a refletir sobre a pretensa objetividade e universalidade da Filosofia, uma vez que, a produção de conhecimento ocorre a partir de posições privilegiadas, e conduzem a leituras parciais e distorcidas da realidade que propulsionam violências de gênero<sup>7</sup>.

Os reflexos desses discursos na realidade social podem ser observados, por exemplo, na dicotomia entre o espaço público e privado. De um lado, temos a predominância de homens dedicando-se a vida pública, ocupando os espaços de liberdade e exercício da cidadania. E do outro, as mulheres – em sua maioria – assumindo a responsabilidade pelo cuidado do lar e da família, uma vez que, ainda que tenham conquistado o direito de estudar e trabalhar, os homens em geral não se reconhecem como igualmente responsáveis pelas tarefas domésticas.

Isso repercute diretamente na diferença salarial entre homens e mulheres que desempenham a mesma função; bem como, na baixa representatividade feminina nos espaços de decisão e produção científica<sup>8</sup>, reforçando os mesmos lugares comuns e fazendo com que prevaleça as decisões dos homens sobre a vida das mulheres:

---

<sup>7</sup> Por “violência de gênero”, refiro-me a toda e qualquer forma de agressão ou constrangimento físico, moral, psicológico, emocional, institucional, cultural ou patrimonial, que tenha por base a organização social dos sexos e que seja impetrada contra determinados indivíduos, explícita ou implicitamente, devido à sua condição de sexo ou orientação sexual (SARDENBERG, 2011, p. 1).

<sup>8</sup> De acordo com pesquisa realizada sobre as relações de gênero na universidade, especialmente em uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Nordeste do Brasil, constatou-se que a primeira evidência da desigualdade de Gênero é de ordem quantitativa: Existem menos mulheres em posições valorizadas e de Poder. Constatou-se ainda, de acordo com a referida pesquisa, que “as próprias docentes/mulheres/formadoras não sabem explicar a ausência ou raridade das mulheres na Matemática e não conhecem o poder explicativo do conceito de gênero, a iniquidade, naturalizada na

O contrato social pressupõe um contrato sexual, no sentido de patriarcal, que cria o direito político dos homens sobre as mulheres e que, além disso, estabelece um acesso sistemático dos homens aos corpos das mulheres. Dessa forma, as mulheres restariam excluídas da possibilidade de participação política e confinadas ao espaço doméstico. (PATEMAN apud SOUZA, 2015, p.154)

Outros desdobramentos desses discursos podem ser observados nos índices alarmantes de violência contra as mulheres. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, o Brasil registrou uma média de 1 estupro a cada 11 minutos em 2015. Em decorrência da cultura de culpabilização da vítima, a maioria dos casos não são denunciados, o que significa que estes números podem representar apenas 10% do total. Os Relógios da Violência, do Instituto Maria da Penha, apontam que a cada 7.2 segundos uma mulher é vítima de violência física. O Mapa da violência de 2015 aponta que 13 mulheres foram assassinadas por dia em 2013 em decorrência do seu gênero. Desse total, 30% dos feminicídios foram cometidos pelos atuais ou ex companheiros.

O Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, revela que em 2012 ano houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos de pessoas LGBT, bem como pelo menos 310 homicídios de LGBT no país. É um quadro que persiste todos anos (BRASIL, 2013c).

Segundo organização não governamental europeia *Transgender Europe*, entre 2008 e 2014, o Brasil registrou mais de 600 travestis e transexuais mortos, liderando o ranking mundial de assassinatos, seguido do México, com menos de 200 no mesmo período. (TRANSGENDER EUROPE, 2015).

No que se refere a preconceito e discriminação em estabelecimentos educacionais, uma pesquisa publicada em 2009 revelou que o nível de atitudes preconceituosas foi de 93,5% em relação a gênero e 87,3% em relação à orientação sexual (MAZZON, 2009, p. 12), e que o grau de conhecimento de práticas discriminatórias sofridas por estudantes foi de 10,9% por ser mulher e 17,4% por ser homossexual (MAZZON, 2009, p. 19).

Carreira (2016) aponta ainda que os desafios para o alcance da equidade de gênero na educação brasileira perpassam por seis problemáticas que se interligam:

---

própria construção de campos de conhecimento e carreiras masculinos ou femininos, é naturalizada e aceita como uma questão de talento ou competência natural, opção individual ou auto exclusão, como aponta Bourdieu,1999”(CARVALHO & RABAY,2015, p. 132).

A primeira é o que diz respeito às desigualdades entre as mulheres considerando variáveis como renda, etnia e moradia; a segunda é o pior desempenho e de maiores obstáculos para a permanência da escola por parte dos meninos, adolescentes e jovens; a terceira é a manutenção de uma educação sexista, racista e discriminatória no âmbito escolar; a quarta é a concentração das mulheres em cursos e carreiras “ditas femininas”; a quinta é a baixa valorização dos profissionais da educação básica que por vezes exercem profissão em precárias condições de trabalho e a sexta e última é o acesso desigual à educação de qualidade (CARREIRA, 2016.p.31)

No que se refere a presença das mulheres na Filosofia, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), revelou que 79% do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação é composto por homens e apenas 21% por mulheres. No corpo discente, a baixa presença de mulheres é motivo de grande preocupação: 73% são homens e 27% são mulheres<sup>9</sup>.

Diante desse cenário, é necessário – especificamente no Brasil – pensar em estratégias que criem condições para o combate às desigualdades de gênero.

## 2. Gênero e educação

A educação é um processo amplo que compreende a formação social do indivíduo e se reflete diretamente na sua relação com o outro e com o mundo. Não devendo ser compreendida, portanto, de forma restrita às instituições de ensino:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Artigo I, LDBEN)

No entanto, sem a intenção de minimizar a importância dos demais espaços formativos, mas de modo a estabelecer um recorte na presente pesquisa, restringiremos este estudo a educação formal, isto é, àquela que se desenvolve no âmbito das instituições oficiais de ensino.

A educação é considerada um direito humano fundamental. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabelece que “todo ser humano tem direito à instrução [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948).

---

<sup>9</sup><http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/agenda/item/126-eventos-nacionais-e-internacionais-no-brasil/15248-ii-encontro-vozes-as-mulheres-na-filosofia>

Educar é, portanto, um ato fundamentalmente político, uma vez que visa o alcance de um objetivo, não pode existir uma prática educativa descomprometida. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade (FREIRE, 2000c, p. 37), Conforme Louro:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (1997, p. 57).

Desse modo, Freire afirma que:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (op cit., 1992, p. 78).

A partir desse entendimento, diversas discussões vêm sendo travadas – inegotavelmente – em torno da importância dos estudos de gênero nas escolas para o alcance da igualdade de direitos. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres estabelece que “Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação” e também para eliminar “todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino...” (UNICEF, 1979, art.10).

Os documentos e tratados internacionais mencionados, dentre outros, têm refletido diretamente na legislação nacional, a começar pela Constituição Federal de 1988, que prevê a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2008a).

Em 2015, foram definidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para serem alcançados até 2030. Dentre eles, destacam-se a eliminação das



“disparidades de gênero na educação” e o alcance da “igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (PNUD, 2015).

O Estatuto da Juventude prevê que para a efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade, o poder público deverá incluir [...] temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação [...] (BRASIL, 2013a).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, homologadas em 2012, trazem diversas referências a gênero e à orientação sexual e defendem que todas as pessoas devem ter a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática, independente do seu sexo, orientação sexual e identidade de gênero, entre outras características. (BRASIL, 2012b, p. 2).

No mesmo ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio determinaram que é obrigatória a educação em direitos humanos (BRASIL, 2012c, art. 10), e que o projeto político-pedagógico do Ensino Médio deve considerar a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros; bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência. (BRASIL, 2012c, art. 16, XV).

Outros exemplos observados na legislação brasileira incluem a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006a), Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2006b; 2008b; 2013b), e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009), que estabelecem diversas metas e ações voltadas para o alcance de uma educação pública que promova a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual.

No entanto, o Brasil experimenta uma resistência muito forte de movimentos conservadores que se beneficiam com a manutenção do *status quo* e, por isso, tentam censurar o caráter crítico e reflexivo da educação, cultivando convenientemente incompreensões acerca dos estudos de gênero sob a defesa de uma pretensa neutralidade da escola<sup>10</sup> e denúncia de uma suposta doutrinação.

---

<sup>10</sup> Em entrevista para o Brasil de Fato, Edilson José Gracioli - professor titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas - afirma que “o que se pretende é uma escola sem debate, especialmente sobre temas como diversidade

Um artigo disponível no site da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) sustenta que “os que adotam o termo gênero não estão querendo combater a discriminação, mas sim ‘desconstruir’ a família, o matrimônio e a maternidade e, deste modo, fomentam um ‘estilo de vida’ que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade”.

Criou-se uma falácia da “ideologia de gênero”, que conduziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos (REIS e EGGERT, 2017, p.20):

Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar. Utilizou-se de uma ideologia no sentido de uma “crença utilizada para o controle dos comportamentos coletivos”, podendo ser “uma crença totalmente infundada” (ABBAGNANO, 2003, p. 533 apud REIS e EGGERT, 2017, p.20).

Como reflexo dessas mobilizações, 22 dos 27 Planos Estaduais de Educação aprovados e sancionados na forma de lei, não fazem qualquer referência à palavra “gênero” e 15 não explicitam o termo “gênero” nos Princípios ou Diretrizes do Plano ao citar o enfrentamento a toda forma de discriminação. (DE OLHO NOS PLANOS, 2016).

Outro retrocesso pode ser constatado na extinção do Comitê de Gênero<sup>11</sup> - mediante pressão da Câmara dos Deputados à Presidência da República - e sua posterior substituição por um Comitê de Combate à Discriminação, que oferece um

---

sexual, gênero, preconceito étnico-racial, tolerância a tantas formas de diferenças e, principalmente, política”. <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/17/escola-sem-partido-e-uma-escola-sem-debate-afirma-professor/>

<sup>11</sup> A Portaria nº 916/2015 instituiu o Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação, com a competência de propor diretrizes e apresentar subsídios técnicos e políticos para a formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas que visem à garantia do direito à educação de qualidade, dentre outras ações, projetos e programas educacionais, com a promoção dos direitos relacionados às questões de gênero e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência (BRASIL, 2015c)

tratamento genérico que inviabiliza as nuances dos diversos tipos de discriminação, sendo insuficiente, portanto, para o seu efetivo combate.

Isso demonstra que apesar de o Brasil ser um Estado laico e apresentar como princípios educacionais a liberdade de aprender, ensinar e educar, assim como o apreço ao pluralismo de ideias, concepções pedagógicas e respeito à diversidade e tolerância, percebe-se muitos obstáculos para a concretização de tais princípios, pois esse discurso na prática é por vezes inviabilizado, pelo seu próprio corpo legislativo.

A frequente confusão de gênero com sexo biológico inviabiliza, ainda, o fomento de políticas públicas orientadas para o alcance da equidade de gênero, pois a tendência é reduzir essa discussão a uma análise puramente quantitativa. Por exemplo, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010: “A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino 50,5%.” Apesar de trazer o termo gênero em seu texto, o referido documento, não amplia a discussão:

Do uso de gênero como sinônimo de sexo ao se proclamar o sucesso educacional das mulheres, deduz-se que no Brasil, não há assimetrias de gênero no sistema educacional das mulheres, o que pode explicar a ausência de políticas e práticas interessadas na equidade de gênero na escola e na universidade. (CARVALHO e RABAY, 2015, p.122).

É preciso, portanto, mais do que números para expressar a “estrutura social gendrada e os valores e as normas androcêntricos a partir das experiências, perspectivas e vozes das mulheres como grupo subalterno, reconhecendo-se sua diversidade (CARVALHO e RABAY 2015, p.123).

Diante da conjuntura hodierna, do reconhecimento de que muitos discursos filosóficos legitimam violências de gênero e do entendimento de que a educação tem um imenso potencial a ser explorado na desconstrução dessas relações de poder, cabe investigar quais as possibilidades abertas para o ensino de filosofia como um instrumento na luta por equidade entre os gêneros.

### **3. O ensino de Filosofia no ensino médio como instrumento na luta por equidade de gênero**

Destacam-se como finalidades do Ensino Médio definidas no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): I) A consolidação e o

aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II) A preparação básica para o trabalho e a cidadania<sup>12</sup> do educando, para continuar aprendendo; III) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e IV) A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

No que tange a organização curricular de cada escola, a LDBEN - reforçada pela resolução nº 03/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DNCs) – preconiza que os seus princípios norteadores devem ser: “I) fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática; e pelos II) que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.”

Os princípios mencionados têm como premissa o respeito ao bem comum, à ordem democrática e a uma formação social solidária e tolerante. Esses elementos descrevem o que a educação básica pretende. Ainda segundo os PCNs, tais princípios no campo da filosofia desenvolvem “o *éthos* que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política”. (MEC, PCNS, p.48)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Filosofia classifica-se no eixo<sup>13</sup> Ciências Humanas e suas Tecnologias e, como tal, seu objetivo reside na criação de condições necessárias para o desenvolvimento da cidadania do educando.

A cidadania torna-se, portanto, com a legislação vigente um dos princípios norteadores da educação básica, e a Filosofia está diretamente vinculada a esses objetivos, uma vez que o inciso III do artigo 36 da LDBEN estabelece que o educando deve dominar os conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania. Para isso, os PCNs estabelecem o desenvolvimento das seguintes competências:

---

<sup>12</sup> É importante destacar que o conceito de cidadania foi construído na tradição filosófica a partir da referência masculina e, como tal, destinando-se aos homens.

<sup>13</sup> A Filosofia difere-se dos demais campos científicos, ela não é uma ciência especializada/particular que cuida de aspectos específicos da realidade. O campo de conhecimento filosófico engloba o todo, haja vista seu objeto de estudo está centrado no Ser, em sua totalidade e em sua essência, algo que por sua natureza já demonstra amplitude e diferenças quanto à maneira de abordagem. Dessa forma, Marcondes & Franco destacam: O objetivo dela não é criar visões de mundo ou sistemas coerentes dentro dos quais poderíamos ordenar todas as coisas, mas interrogar os entes, deixando-o falar de si mesmos. Essa interrogação, que ao invés de formular soluções se dispõe a ouvir o “outro”, altera toda e qualquer relação do homem com o mundo. É nesse sentido que se pode dizer que a filosofia transforma aqueles que com ela se envolvem. (2011, p. 31)

Ler textos filosóficos de modo significativo;  
 Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;  
 Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;  
 Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;  
 Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.  
 Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (MEC, 2014, p.64)

Nesse sentido:

Outra competência requisitada da filosofia é a crítica necessária para reconhecer as inconsistências teóricas e as ideologias inerentes à intencionalidade que permeia os currículos escolares e suas consequências práticas. “A Filosofia deve auxiliar o aluno do Ensino Médio a tornar temático o que está implícito e questionar o que parece óbvio” (BRASIL, 1999, p. 333). Nucleada nos valores do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante prevista pelas diretrizes a todas as disciplinas do currículo, as dimensões da ética, da estética e da política devem contemplar o *ethos* da atividade filosófica. (FÁVERO e KAPCZYNSKI 2015, p.46)

A presença da Filosofia nos currículos do ensino médio justifica-se, portanto, pela sua função social na formação crítica do sujeito, refletindo, desse modo, resquícios do movimento de redemocratização após a sua retirada sumária durante o Regime Militar.

Parte desse entendimento pressupõe o próprio nascimento da filosofia, à medida que seu advento remete ao desenvolvimento da *Pólis*, na Grécia antiga, em um meio social impulsionado pela democracia, onde as discussões públicas versavam sobre vida em comunidade.

Dessa forma, o debate, a argumentação e a reflexão tornaram-se elementares, não só para a formação da vida pública como para própria filosofia, elementos esses que fazem parte da condição humana. Quando Aristóteles define o homem como ‘animal político’, sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o *homo sapiens* é a seus olhos um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política. (VERNANT, 2005, p. 141).

Percebe-se, pois, que desde a sua origem a Filosofia se debruça sobre os aspectos da vida pública, daí a sua impossibilidade de dissociá-la das discussões sobre os papéis de gênero, um dos elementos mais constitutivos da condição humana e determinante nas relações de poder que sustentam a realidade social. Pensá-la

como componente curricular alheia aos debates contemporâneos acerca da vida social é uma contradição, visto que os currículos escolares precisam estar intimamente ligados aos aspectos culturais do contexto em que o educando está inserido para que a aprendizagem se torne significativa.

Porém, as justificativas e objetivos estabelecidos nos documentos supracitados não apresentam um viés esclarecedor sobre a importância do papel da Filosofia na matriz curricular de ensino, uma vez que ignoram a suas especificidades e singularidades ao reduzi-la ao papel de despertar o senso crítico e reflexivo dos alunos, tarefa que deve perpassar por todos os campos do saber.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o que seria então a Filosofia. A definição de Filosofia é por si um problema filosófico, por isso, devemos falar em “filosofias”. A despeito das muitas controvérsias que permeiam essa discussão, nos filiaremos ao pensamento de Deleuze e Guattari que postulam que:

O filósofo é amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventariar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos, é o objetivo da filosofia. É porque o conceito tem que ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...] Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (*op. cit.*, p. 13, 14).

É importante ressaltar que “conceito” não se refere à uma “definição”, um operador lógico-universal que orienta a concepção sobre determinada realidade. Mas sim uma experiência singular do pensamento diante de um problema filosófico, da necessidade de compreender o mundo.

Diante disso, Gallo (2009) alerta para a impossibilidade de se ensinar filosofia sem ensinar a filosofar e vice-versa. Para ele, a filosofia “não é sistema acabado, nem o filosofar apenas a investigação dos princípios propostos pelos filósofos” por isso, os professores devem evitar o reducionismo de “afirmar um ensino de filosofia baseado em habilidades e competências de pensamento, esvaziado de conteúdo” ou “um ensino conteudista de filosofia, negando a experiência do pensamento” (GALLO, *op. cit.*, p. 61):

Não podemos admitir que a presença desta disciplina signifique apenas mais um espaço de transmissão de conteúdos. Se a filosofia justifica-se por oportunizar aos estudantes a *experiência do conceito*, a possibilidade de

exercício do pensamento conceitual, então ela não pode ser apenas mais um desfile daquilo que os filósofos pensaram pelos séculos afora. (GALLO, 2003, pag. 03)

Mas o que caracteriza o filosofar? Luckesi (1992) sintetiza o processo de filosofar em três momentos: “inventariar os valores vigentes, criticá-los e reconstruí-los” (LUCKESI, *op. cit.*, p.29). Esta compreensão dialoga com a supracitada proposta defendida por Gallo (*op. cit.*) de superação da oposição entre ensino de filosofia/ensinar a filosofar, uma vez que se trata de um movimento dialético que articula currículo e habilidades, teoria e prática, *episteme* e poder.

É sempre necessário reafirmar que o ensino de Filosofia não é um processo abstrato, pois ocorre em uma escola concreta, atravessada por relações de saber e de poder que precisam ser detectadas, para que os tensionamentos e as resistências se efetivem (TOMAZETTI, 2014, p. 36). A partir desse entendimento, LOURO (2007) argumenta que escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, bem como se constitui em um espaço generificado.

A escola, portanto, reflete diretamente as influências dos debates políticos, sobretudo porque a legislação educacional é decidida por essa via, e o que vai ser transmitido ou não, é um tema de extremo interesse para aqueles que se dedicam a atividade política institucionalizada, uma vez que a escola como espaço de disputa pode ser um instrumento de controle social ou de emancipação, reprodução ou desconstrução da ordem social:

A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como locus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É nesse sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola mas também fora dela. (SCOTT, LEWIS e QUADROS, 2009, p.14-15)

Desse modo:

É necessário, sim, defender a igualdade de gênero, mas não a partir de uma ideologia deturpada disseminada pelas forças reacionárias no debate sobre os Planos de Educação. O que é preciso defender é a erradicação das iniquidades de gênero, que fazem uma distinção binária entre masculino e feminino, relegando o feminino a um plano inferior, estabelecendo papéis inflexíveis de gênero para o masculino e o feminino que apenas servem para reforçar as desigualdades, muitas vezes originados no patriarcado, ou uma “ordem patriarcal de gênero” (SAFIOTTI, 2004, p. 136). É preciso promover uma ideologia de gênero em que masculino e feminino tenham condições de estar em pé de igualdade, inclusive para combater as violências contra o gênero feminino, consideradas por alguns como inelutáveis ou inerentes à condição masculina (HUACUZ ELÍAS, 2011, p. 12). E é essencial que isso também ocorra no âmbito da educação, uma vez que a educação é o *lócus* a partir do qual pode acontecer a transformação da sociedade (FREIRE, 2006), embora o que se percebe no discurso dos que disseminam a falácia da ideologia de gênero é o que Bourdieu (1982) descreve como a escola reprodutora das desigualdades na sociedade. (REIS e EGGERT, 2017, p. 20-21)

Diante do exposto, observamos que apesar do avanço obtidos pelas conquistas das lutas pela reinserção da filosofia no currículo, o grande desafio que se apresenta é trabalhar a filosofia no contexto escolar tal qual ela foi criada, não cedendo aos interesses políticos dominantes, uma vez que ela não serve nem ao Estado, nem à Igreja e nem a nenhum poder estabelecido (DELEUZE, 1976, p.88).

Nesse sentido, a verdadeira filosofia consiste em “reaprender a ver o mundo” (MERLEAU PONTY, 2006, p.) experimentá-lo, traduzi-lo, questioná-lo, encontrar formulações permanentemente inquiridoras.

Assim, o ofício de criar conceitos abre possibilidades para romper com a familiaridade do olhar, ressignificar a realidade, instaurando novas consciências e imprimindo novas visões de mundo:

Se a consciência é o "ser dos possíveis", penso que seja possível escapar ao sistema. É possível ver um outro mundo, viver de maneira completamente diferente. A realidade social seria, deste modo, formada tanto por "subjetividades territorializadas", expressão viva da lógica da máquina de produção, sua encarnação e seu aparelho reprodutor, quanto por "subjetividades desterritorializadas", expressão viva da diferença, da possibilidade do novo, e também por todas as nuances possíveis entre a territorialização e a desterritorialização, pois o processo ideológico é sempre um tênue equilíbrio que deve ser construído e garantido a cada momento (GALLO, 1998, p. 16).

O processo de desterritorialização que Gallo (*op. cit.*) propõe para gestação de novos mundos pode ser viabilizado por intermédio de práticas educativas que ao invés de almejarem a universalização do sujeito, valorizem a singularidade e eduquem para alteridade, pois o ato de filosofar pressupõem “tomar consciência ou reconhecer



a parte de si que pertence aos outros e derrubar todas as barreiras do medo que separam a identidade da alteridade” (JAPIASSU, 1977, p. 9)

A partir do reconhecimento de que a escola é um espaço de disputa que reflete as contradições da sociedade em que está inserida e, portanto, é marcada tanto pela reprodução dos valores vigentes – atuando na busca pela adequação dos sujeitos às expectativas dos estereótipos de gênero – como também pela possibilidade de contestação dos discursos que sustentam a ordem social, é possível transformar o ensino de filosofia em uma experiência filosófica aliada na desconstrução das desigualdades de gênero.

Para tal, é necessário criar condições para a produção de novas formas de conhecimento impulsionadas por filosofias da diferença, empreendendo um giro epistêmico que liberte o pensamento dos sistemas fixos, solipsistas, enclausurados em pretensas verdades absolutas por meio da valorização das singularidades, reconhecendo na pluralidade a própria identidade da filosofia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer deste trabalho, buscou-se investigar como o ensino de filosofia pode atuar como instrumento na luta por equidade de gênero. Para tal, foi necessário realizar um breve recorte histórico demonstrando como a instituição de verdades relaciona-se, invariavelmente, com as relações de poder, uma vez que a produção de conhecimento ocorre a partir de um contexto concreto, atravessado por interesses. Desse modo, observou-se que a pretensão por uma verdade universal, conduziu a construção de discursos filosóficos que propulsionam diversas formas de violências de gênero.

Posteriormente, analisou-se como a correlação de forças políticas que permeiam a legislação brasileira reflete na educação, ora fomentando políticas públicas no combate à desigualdade de gêneros, ora cedendo a interesses conservadores que se beneficiam com a manutenção da ordem social atual.

Partindo do entendimento de que a escola é marcada por uma ambiguidade e pode assumir tanto a função de reprodução, quanto de contestação do *status quo*, nos filiamos a máxima freiriana de que educar é um ato fundamentalmente político, logo, é imprescindível a reflexão sobre o caráter diretivo da educação - aquilo que pretendemos alcançar, manter ou transformar - o que necessariamente perpassa pela dimensão ética da atuação docente, uma vez que – conforme postulou Aristóteles – a política é um desdobramento da ética.

Diante disso, este trabalho dedicou-se a defesa de que a educação deve colaborar para a formação de sujeitos críticos, conscientes de suas responsabilidades e capazes de refletir racional e autonomamente sobre o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, conclui-se que o ensino de filosofia pode contribuir para a ressignificação das relações de gênero desde que não se limite à reprodução de teorias filosóficas, mas sim crie condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências a fim de desnaturalizar o óbvio, aquilo que é dado como certo e passa despercebido aos nossos olhares contaminados pelo hábito; impulsionando assim a passagem da atitude costumeira para a postura filosófica que implica admirar-se, espantar-se com a realidade, reaprender a ver o mundo, instaurar novas possibilidades de compreensão do ser que valorizem as diferenças ao invés de convertê-las em desigualdades sociais em um projeto de sujeito universal.

## REFERÊNCIAS PRIMÁRIAS

AQUINO, T. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2004.

ARISTÓTELES. **A Política**. Livro 1 (1259b18) Brasília, UnB, 1985.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo** – fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Ed Rio- RJ. 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

GALLO, Sílvio. **Subjetividade, ideologia e Educação**. Florianópolis: Perspectiva. v.16, n. 2.9, jan./jun. 1998. p.133 -152.

GALLO, Sílvio. ASPIS, Renata Lima. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

GALLO, S. **Metodologia do ensino da filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

GALLO, Sílvio. **Ensino de filosofia**: avaliação e materiais didáticos. Filosofia – Volume 14 Capítulo 8 - Coleção Explorando o Ensino. São Paulo: Vozes, 2003.

HEGEL, G.W.F. **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

KANT, Immanuel. **Fundamentos da Metafísica dos Costumes**. Trad. de Lourival de Queiroz Henkel. São Paulo: Ediouro, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia na Educação**. São Paulo – SP. CORTEZ, 1999. (Impresso no Brasil — março de 1999).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.19

NIETZSCHE, Friedrich. **Para Além do Bem e do Mal in Obras Escolhidas de Nietzsche**, trad. Carlos Morujão, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996, vol. V.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, n.20, v.2, p.71-100, jul/dez, 1995.

TIBURI, Márcia. **Há um sentido no feminismo filosófico?** Revista Cult, São Paulo:Maio,2007.Disponívelem:<http://www.marciatiburi.com.br/textos/mulhereseafilosofia.htm>. Acesso em 30.01.2018

## REFERÊNCIAS SECUNDÁRIAS

ANDRIOLI, Lília Ângela. **O Corpo e a Mulher na História da Filosofia: uma leitura a partir de Merleau-Ponty centrada na atual discussão sobre a corporeidade. A construção dos corpos: violência material e simbólica– ST 49**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ 2014.

ANPOF. II encontro vozes: **As mulheres na filosofia**. Disponível em:<<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/agenda/item/126-eventos-nacionais-e-internacionais-no-brasil/15248-ii-encontro-vozes-as-mulheres-na-filosofia>>. Acesso em 12 de mar de 2018.

BARBOZA, Jair. **O discurso filosófico sobre as mulheres e o amor Kant, Schopenhauer e Nietzsche**. Nat. hum. v.11 n.1 São Paulo jun. 2009

BLOCH, R. Howard. **Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 11 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 1999. BRASIL.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2011/Secretaria de Direitos Humanos; Priscila Pinto Calaf, Gustavo Carvalho Bernardes e Gabriel dos Santos Rocha (orgs.). Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006b

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2013a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 8, de 6 de março de 2012. **Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 mai. 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 jan. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 jan. 2018c

CARVALHO, Eulina de & RABAY, Glória. **Usos e Incompreensões do conceito de gênero no Discurso educacional no Brasil**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 23 (1): 312, Janeiro-abril/2015

CARVALHO, M.F.F **Jesus e a queda do androcentrismo**. São Paulo: Eclésia. Ed 146. 2011. P.38

COULORIS, G. Daniela. **Ideologia, dominação e discurso de gênero**: reflexões possíveis sobre a discriminação da vítima em processos de judiciais de estupro. Mneme – Revista de Humanidades, nº 11, vol. V, jul-set. 2004. Disponível em: [www.seol.com/mneme](http://www.seol.com/mneme)

FÁVERO, Altair Alberto e KAPCZYNSKI, Ana Lucia. **A filosofia na reforma curricular do Ensino Médio pós LDB: habilidades e competências na formação para a cidadania** Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.1., n.2 – jul./dez. 2015.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **A mulher como “o outro”** – a filosofia e a identidade feminina. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5612.pdf>. Acesso em 30 jan. 2018.

FRANCO, Irley; MARCONDES, Danilo. **A Filosofia – O que é? Para que serve?** Rio de Janeiro, PUC RIO/Zahar, 153 p., 2011.

GELAMO, R. P. **O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 331-350, jul.-dez. 2010

JAPIASSU, H. **Um Desafio à Filosofia: Pensar-se nos Dias de Hoje.** São Paulo. Editora Letras & Letras. 1977

LEÃO, Diego. **Escola sem partido é uma escola sem debate.** Brasil de Fato | Uberlândia (MG) 17 de Outubro de 2017.

LUIZ, Felipe. **A relação entre verdade e poder em Foucault.** 3º encontro de pesquisa na graduação em Filosofia da Unesp: Marília, 2008. Filogênese Vol 1. Nº 1.

MATOS, Junot Cornélio. **Filosofando sobre o ensino da filosofia.** O que nos faz pensar nº36, março de 2015. Disponível em: < [http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf\\_articles/OQNFP\\_36\\_19\\_junot\\_cornelio\\_matos.pdf](http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_36_19_junot_cornelio_matos.pdf)> Acesso em: 23/02/18

MAZZON, J.A. (Org.). **Principais resultados:** projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/port/pesquisas.php>. Acesso em: 19 mar. 2018

OLIVEIRA, Ana Lúcia Bighelini de. **Ensino de Filosofia.** A escola como espaço de (des) construção de gênero. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm). Acesso em: 05 jan. 2018.

PNUD – **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <[http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/20150819](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/20150819)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

REIS, Toni. EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf> acesso em: 05 de mar. de 2018.

RIFAN, F.A. **A ideologia de gênero.** Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/outros/dom-fernando-areas-rifan/16673-a-ideologia-de-genero>>. Acesso em: 13 jan 2018

ROVENA, Rosa. **No Brasil, um estupro a cada 11 minutos.** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-um-estupro-a-cada-11-minutos> acesso em: 11 de jan 2018.

\_\_\_\_\_ **A cada 7.2 segundos uma mulher é vítima de violência física.** Disponível em: <http://sb24horas.com.br/a-cada-7-2-segundos-uma-mulher-e-vitima-de-violencia-fisica> acesso em: 11 de jan de 2018

SANTOS, Gabriella Barbosa. **Não penso, logo não existo!** A violência contra a mulher na epistemologia do silêncio. Disponível em <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=085774e529f8c661> acesso em 06 mar. 2018

SARDENBERG, C. M. B. **A violência simbólica de gênero e a lei “antibaixaria” na Bahia.** OBSERVE: NEIM/UFBA, 2011.

SCOTT, Parry. LEWIS, Liana. QUADROS, Marion. **Diversidade, diferença, desigualdade e educação.** In: Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação: Interpretações e Reflexões para a Formação Docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p.14-15

SOUZA, Cristiane Aquino de. **A desigualdade de gênero no pensamento de Rousseau.** Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica, Vol. 20 - n. 1 - jan-abr 2015. Disponível em: [www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos). Acesso em: 04/03/18

TRANSGENDER EUROPE. 2015. Disponível em. Acesso em: 16 abr. 2016.

TOMAZETTI, E. M. **A relação dos jovens com a Filosofia no Ensino Médio.** Philósofos (UFG), v. 12, p. 57-78. 2014

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres.** 1979. disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10233.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10233.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

VELASCO, P. D. N. **Notas sobre o ensino de filosofia como problema filosófico.** Dialogia, São Paulo, n. 13, p. 27-34, 2011.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego.** Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil. 15ª Edição, 2005.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. “ **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**”. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.121, p.77-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf> acesso em: 04 Jan 2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: Homicídio de Mulheres no Brasil. FLACSO Brasil. Disponível em: [https://apublica.org/wp-content/uploads/2016/03/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](https://apublica.org/wp-content/uploads/2016/03/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)

;

WUENSCH, A. M. Sobre as mulheres, pensadoras e currículos de Filosofia. In: **Filosofia e Ensino: a filosofia na escola**. Org Maria Alice Coelho Ribas *et al.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.