

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
VILMA LUZIA DOLINSKI DE LIMA

RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA

CURITIBA

2021

VILMA LUZIA DOLINSKI DE LIMA

RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado profissional em Filosofia – PROF-FILO, Setor de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra.

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Lima, Vilma Luzia Dolinski de
Relações de gênero nos livros didáticos de Filosofia. / Vilma Luzia Dolinski
de Lima. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado profissional em Filosofia) – Setor de Ciências
Humanas da Universidade Federal do Paraná.
Orientador : Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra

1. Filosofia - Livros didáticos. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Mulheres na
filosofia. 4. Filósofas. I. Barra, Eduardo Salles de Oliveira, 1964-. II. Título.

CDD – 107



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VILMA LUZIA DOLINSKI DE LIMA** intitulada: **Relação de Gênero nos Livros Didáticos de Filosofia**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO SALLES DE OLIVEIRA BARRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Novembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

22/11/2021 08:24:40.0

EDUARDO SALLES DE OLIVEIRA BARRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

18/11/2021 15:19:45.0

ANTONIO EDMILSON PASCHOAL

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/11/2021 14:18:44.0

MARIA JOSE DA CONCEICAO SOUZA VIDAL

Avaliador Externo (23002018)

À
Leocádia e Ludovico
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Aos professores Antonio Edmilson e Eduardo Barra por terem criado o curso PROF-FILO acreditando no potencial para pesquisa de professoras e professores da educação básica. Com isso abriram a possibilidade de aprofundamento teórico sobre nossa prática pedagógica diária tornando-a mais rica e valorizada. Este curso representa uma contribuição valiosa para a melhoria da qualidade do sistema educacional.

Ao professor Eduardo Barra por sua paciência, incentivo, compreensão, amizade e apoio tão importante para a conclusão deste trabalho.

Ao professor Edmilson por suas aulas maravilhosas e por aceitar participar da banca examinadora com críticas iluminadoras.

À professora Maria José por aceitar participar da banca examinadora e contribuir com observações muito pertinentes e enriquecedoras.

Você acha que eu ofendo a minha estrutura social com a minha enorme liberdade?
-Claro que sim, felizmente. Porque você acaba de sair da prisão como se fosse livre, e isso ninguém perdoa. O sexo e o amor não te são proibidos. Você enfim aprendeu a existir. E isso provoca o desencadeamento de muitas outras liberdades, o que é um risco para a tua sociedade.

Clarice Lispector

RESUMO

A presente dissertação trata da falta de protagonismo da mulher na história da filosofia e, conseqüentemente, sua invisibilidade nos livros didáticos de filosofia, apresentando uma proposta de material didático que trata da alteridade segundo Simone de Beauvoir e Martin Heidegger. Criticar os conceitos que se referem à mulher, quase sempre de forma implícita, ao longo da história da filosofia, é uma maneira de evidenciar sua presença. O conceito de natureza como essência é uma das possibilidades que Beauvoir explora para expôr o mito do eterno feminino. Seguindo a filósofa feminista Joanna Hodge, aqui se propõe uma ética da diversidade ancorada na relacionalidade e na crítica ao conceito de humanidade construído a partir da ideia de homem enquanto gênero masculino. Reconhecer politicamente a pluralidade decorrente da singularidade de cada ser humano significa assumir as diferenças. Uma filosofia que supera a inferiorização e subordinação das mulheres aos homens, exige uma concepção de educação fundamentada na diversidade e pluralidade. Esta filosofia é levada às salas de aula do ensino médio por meio, principalmente, dos livros didáticos que utilizamos, por isso, é necessário que os mesmos apresentem a história da filosofia incluindo a crítica feminista.

PALAVRAS CHAVES: Livro didático. Filosofia feminista. Ensino de filosofia.

ABSTRACT

This dissertation deals with women's lack of protagonism in the history of philosophy and, consequently, their invisibility in philosophy textbooks, presenting a proposal for teaching material that deals with alterity according to Simone de Beauvoir and Martin Heidegger. Criticizing the concepts that refer to women, almost always implicitly, throughout the history of philosophy, is a way of showing their presence. The concept of nature as essence is one of the possibilities that Beauvoir explores to expose the myth of the eternal feminine. Following the feminist philosopher Joanna Hodge, an ethics of diversity is proposed here, anchored in relationality and in the critique of the concept of humanity constructed from the idea of man as a male gender. Politically recognizing the plurality resulting from the uniqueness of each human being means assuming the differences. A philosophy that overcomes the inferiorization and subordination of women to men requires a conception of education based on diversity and plurality. This philosophy is brought to high school classrooms mainly through the textbooks we use, which is why it is necessary that they present the history of philosophy including feminist criticism.

KEYWORDS: Textbook. Feminist Philosophy. Philosophy Teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A FILOSOFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO.....	15
2.1 A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	16
2.2 A RELAÇÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA.....	19
2.3 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS DE FILOSOFIA.....	21
2.4 ANÁLISE DAS OBRAS.....	27
3. ALTERIDADE.....	37
3.1 IDENTIDADE FEMININA E CENTRALIDADE DA RELAÇÃO.....	37
3.2 ABERTURA À ALTERIDADE.....	40
3.3 O PENSAMENTO DE SIMONE DE BEAUVOIR.....	48
4. METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS.....	57
4.1 EDUCAÇÃO.....	57
4.2 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO.....	64
4.3 PRÁTICA.....	71
4.3.1 RESULTADOS DA PRÁTICA.....	75
5. CONCLUSÃO.....	83
6. REFERÊNCIAS.....	86
LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA ANALISADOS:.....	86
OUTRAS REFERÊNCIAS:.....	86
7. ANEXOS.....	90
7.1 FICHA DE ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS DE FILOSOFIA.....	90
7.2 RELATÓRIO GERAL DE ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS DE FILOSOFIA.....	102
7.3 MATERIAL DIDÁTICO PARA PROF-FILO.....	103
7.4 QUESTIONÁRIO INICIAL SOBRE CONTEÚDOS A SEREM ESTUDADOS	110

7.5 FICHA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS – 2018.....	112
7.6 FICHA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS – 2019.....	113
7.7 RESULTADO DA AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES DISSERTATIVAS.....	113
7.8 ATIVIDADE DE REAVALIAÇÃO.....	114

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos constituem a parte basilar do sistema educacional nas suas mais variadas formas, desde o tradicional livro impresso até as versões eletrônicas, passando pelos mais diversos tipos de material didático. Aqui apresento uma proposta para as aulas de filosofia da etapa do ensino médio. Nesta fase a filosofia precisa estar relacionada com a realidade estudantil conforme as exigências do edital do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), versão 2018, analisado aqui como ponto de partida para nossa reflexão.

A questão que me preocupa é a relação de gênero tão presente na realidade estudantil. Entendo que deve ser tratada nos materiais didáticos, e o referido edital também solicita isso. Fiz uma análise dos livros didáticos de filosofia aprovados pelo PNLD/2018 para saber se de fato é cumprida a exigência e de que forma. O primeiro capítulo expõe em detalhes tal análise. Verifiquei que, de uma maneira geral, todas as obras fazem referências esparsas às questões de gênero, enquanto algumas as destacam em capítulo especial. Todavia, no restante das obras, temas e autores – entre os quais raramente ocorre uma autora – são tratados de forma tradicional. Este ponto é interessante porque um livro didático que realmente se importe com problemas de gênero deve manifestar isso em todas as suas páginas.

O material didático que elaborei chama-se “Pensando a relação a partir da filosofia”¹. Tem por objetivo explicar o conceito de alteridade apresentando uma reflexão sobre o relacionamento entre pessoas de gênero diferentes. Escolhi um fragmento de texto de *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir que trata do fato da humanidade estar dividida em duas partes: masculino e feminino. Questiona a construção destes dois conceitos a partir do dado real que é a divisão sexual, mas que é elevado ao nível das ideias onde se atribui significação que não corresponde mais aos fatos e vivências de indivíduos reais. Segundo a autora criou-se desta forma o mito do eterno feminino, conceito que trata a mulher como radicalmente diferente do homem. O segundo fragmento de texto escolhido é retirado da obra *Ser e Tempo* de Martin Heidegger que trata de duas formas de alteridade: *anteposição libertadora e substituição dominadora*. A primeira se manifesta na preocupação e cuidado para com outras pessoas. A segunda é o colocar-se no lugar da outra pessoa, tomar decisões e agir como se fosse ela. Na obra de Clarice Lispector *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* encontrei um exemplo de como entendo que seria uma situação de *anteposição libertadora*. Extrai a parte em que a personagem Lori é questionada por Ulisses devido ao fato de

1 Encontra-se em anexos, p 98.

cortar seus cabelos sem perguntar a ele. Lori responde com tranquilidade e compreensão relatando seus planos, não pedindo permissão, mas comunicando as decisões que tomou para sua vida. O detalhe importante que aparece neste diálogo é a mulher assumindo a responsabilidade pela sua existência, elaborando seus projetos sem se deixar dominar ou controlar. Fala de seus conflitos existenciais os quais assume e busca solucionar. Tal como Simone de Beauvoir diz que assim como o homem a mulher “engendra dramas autênticos: através do erotismo, do amor, da amizade e suas alternativas de decepção, ódio, rivalidade, ela é luta de consciência que se consideram essenciais, é reconhecimento de liberdades que se confirmam mutuamente”(BEAUVOIR, 2009, p 344). Nossos relacionamentos são marcados por conflitos que ao serem solucionados de forma satisfatória para ambas as partes, confirma a liberdade e respeito. A fantasia ou idealização de relacionamentos puramente pacíficos, de concordância plena e harmonia total, o medo de discutir ou discordar para não magoar, leva, com muita facilidade, a relacionamentos abusivos. A anteposição libertadora pressupõe marcar uma posição, estabelecer limites de envolvimento sem se entregar, como no exemplo de Lori que toma decisões sobre seu corpo e sua vida profissional.

Para a elaboração deste material foi necessário um estudo das teorias que se ocupam com a questão da mulher na filosofia. O segundo capítulo é dedicado a investigar esta questão a partir das diferenças estabelecidas entre homens e mulheres ao longo da história da filosofia. Enquanto não se admitia as mulheres como seres pensantes suas obras não apareciam na história, o argumento utilizado para justificar sua exclusão se mantinha válido por força do autoritarismo masculino e não pelo debate. Argumento este que considerava a mulher como mero animal da natureza sem capacidade racional e, por isso, sem moral. Apenas na filosofia contemporânea ocorre a abertura ao debate que pode possibilitar uma revisão da história da filosofia. Conforme Joana Hodge, o lugar e o momento preciso que tal fato ocorre é em *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger. Em sua análise desta obra, Hodge aponta como é possível extrair dela uma ética da diversidade que emerge junto com o projeto de uma ontologia fundamental perseguido por Heidegger. A condição para se elaborar uma ontologia é a compreensão pré-ontológica. Perguntar pelo ser e dizê-lo faz parte da existência cotidiana. Ainda segundo Hodge, na medida em que Heidegger pensava a ética tal como a tradição, ou seja, como formulação de princípios universais, não pôde ver a ética fundamental que também se faz presente na condição pré-ontológica. Quando o autor de *Ser e Tempo* recoloca a questão do ser e demonstra os vários modos de ser aparece então o ser *mulher*. O ser que se relaciona consigo próprio e com outros seres possui como característica básica a *relacionalidade*.

Em seguida, acompanhamos o pensamento de Simone de Beauvoir argumentando como a mulher também pode transcender sua condição natural e realizar projetos existenciais que lhe possibilitem outras condições. Porém, salientamos que o fato da mulher ser mais envolvida com a natureza pode ter sido sua grande vantagem perante o homem no que diz respeito a relação que ambos precisam ter com a natureza.

O material didático produzido surgiu destas reflexões. Mas não só. Foi preciso pensar também a concepção de educação que se faz necessária para uma ética da diversidade. Esta reflexão está detalhada no terceiro capítulo. A educação básica precisa ser pensada em termos arendtianos que vê a escola como uma ponte que une o público e o privado, também como o tomar posse, por parte de estudantes, da herança cultural. A educação básica é a inserção de crianças e adolescentes no mundo da cultura. Qual cultura? Uma cultura plural. A criança que sai de seu lar para se deparar com outros costumes, outras linguagens e outros valores. Mas precisa ser reconhecida e acima de tudo quer se reconhecer naquilo que a escola tem a lhe oferecer. Busca a inserção num universo mais amplo e a escola deve ter como obrigação lhe proporcionar bom senso para bem viver

No que a disciplina de filosofia tem a contribuir na formação do bom senso estudantil? A filosofia como um construto teórico apartado, alheio e imune a realidade vivida não tem nada a oferecer. Mas, a filosofia inserida no mundo da vida, aquela que emerge dos problemas cotidianos, esta faz todo sentido na sala de aula da educação básica. Com a intenção de levar estudantes a pensar o seu mundo, sua vida e o sentido da existência, principalmente das relações, no caso de gênero, elaborei uma reflexão a partir de fragmentos de textos filosóficos e também literário. Apresento no final do trabalho minhas considerações a respeito da atividade.

2. A FILOSOFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO

Lecionar filosofia na educação básica tem algumas peculiaridades como a pouca experiência de vida de estudantes, inclusive em relação à leitura. Despertar o interesse pela linguagem filosófica é o maior desafio. Ajuda na superação deste desafio ajustar ou adaptar a linguagem para o nível intelectual deles para que, gradativamente, ingressem na maneira de pensar filosófica. Isso é um desafio porque, ao fazê-lo, precisamos tomar cuidado para não descaracterizar o próprio ou específico filosófico, ao mesmo tempo, deve ser tido apenas como estratégia para alcançar o maior objetivo que é o ensino de filosofia.

Nesse sentido, o material didático é ferramenta decisiva para uma boa aula de filosofia, principalmente devido ao limite do tempo de aula que a disciplina dispõe no currículo, que é, muitas vezes, uma única aula semanal. O ideal é a/o própria/o professor/a preparar seu material didático. Na prática, o grande impedimento para que docentes assim façam, é o escasso tempo na presença de estudantes em sala que, muitas vezes, é todo tomado com questões burocráticas que o sistema educacional exige. Sobram pouco para orientar uma atividade, principalmente as de interpretações. Acaba que estudantes terão que fazer sozinho/as como tarefa de casa. É neste ponto que entra o livro didático como apoio essencial para ajudá-lo/as no desenvolvimento de tarefas e entendimento de conceitos, bem como com a familiarização com o modo de pensar filosófico.

Além de uma linguagem acessível a adolescentes, um livro didático de filosofia para a educação básica, precisa fazer recortes no amplo campo de conteúdos que a história da filosofia apresenta. Este ponto talvez seja o mais decisivo para que estudantes compreendam a filosofia como um instrumento bastante útil na compreensão da realidade em constante devir. Entendo que quanto mais diversificado for este conteúdo apresentado no livro, maior as chances de alcançar o objetivo mais caro que é contribuir para a formação do espírito crítico o qual consiste basicamente, na capacidade de perceber a realidade como problemática e conflituosa sem deixar de encorajar estudantes a aceitar o desafio da compreensão e interpretação da mesma, evitando que se tome como verdadeira ou mais plausível uma determinada filosofia em detrimento da outra, mas que use o máximo de cada uma delas para construir a sua própria compreensão, ou o pensar por si mesmo/a. Acredito que o sucesso desta ação estará na percepção, adquirida por estudantes, que não será possível uma resposta pronta e acabada devido à instabilidade mesma da existência.

Para isso se faz necessário, e talvez a única coisa necessária a fazer, ajudar a despertar em estudantes com tão pouca experiência de vida, o interesse pelos problemas filosóficos que estão em sua vida cotidiana. Grande parte deste/as estudantes nem sequer percebe certas situações como

problema. Pensa que é natural e não tem como mudar e que sempre foi e será assim. Como disse Chauí (2000, p. 8), não questiona o óbvio. Sua educação até então ensinou que é desse modo que deve ser e que é correto ser assim. Acostumou-se com a situação e não a problematiza. Há diversos exemplos deste tipo de situação. No presente trabalho vamos nos concentrar nas relações entre homens e mulheres. Importante comentar aqui a forma como a educação escolar, em especial a área das ciências humanas, é muitas vezes perturbadora da ordem social e familiar porque ensina a questionar valores arraigados e defendidos em muitas famílias e ensinado a nossas crianças e adolescentes desde seu nascimento na convivência diária e tido como certo, verdadeiro e assim naturalizado, como é o caso do machismo e do racismo, que são sim, valores familiares que a escola precisa enfrentar e desconstruir para que estudantes percebam a possibilidade de formação de novos valores.

2.1 A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos compõem o universo escolar. Podemos afirmar que são a base da cultura escolar (MUNAKATA, 2016). A escola, como uma das muitas instituições inseridas no todo social ocupa lugar privilegiado na revolução e consolidação de valores. É o lugar em que se evidenciam as disputas sociais principalmente sobre a verdade da existência, porque lá é o templo do conhecimento. O que se diz e se ensina neste espaço é bastante decisivo para o todo social, como bem demonstraram FREIRE (1996) e ARENDT (2009), a educação é política. O livro didático é o vetor da política que se quer implantar ou superar. Como ele faz isso?

Quando comecei lecionar filosofia em 2005 havia uma carência muito grande de material didático nesta área. As livrarias populares não ofereciam muitos títulos nem como paradidáticos. A disciplina não era obrigatória e não possuía um livro didático oficializado como nas outras disciplinas. Mais um agravante era o fato de muitas gerações nunca terem estudado este assunto, por isso o estranhamento, por parte de estudantes e suas famílias eram muito compreensíveis, mas fator de grandes dificuldades e confusões. As pessoas responsáveis por estudantes procuravam, com muita frequência a direção e equipe pedagógica da escola para buscar explicitações quanto ao conteúdo ministrado em sala e principalmente das tarefas de casa em que filhos/as solicitavam ajuda, elas se sentiam impotentes por não conhecer nada sobre o assunto. Com outras disciplinas isso não ocorria porque, além delas terem estudado aqueles assuntos, dispunham do livro didático que estudantes recebiam para poder ajudá-lo/as com as tarefas. A medida que isso foi se transformando e a filosofia passou a ser tema discutido nas mídias, as livrarias e bancas começaram

a oferecer revistas de filosofia, as editoras investiram nos clássicos filosóficos em coleções acessíveis como as de bolso, a SEED/PR editou o Livro Didático Público, o clima das aulas também se transformou. Em 2010 já podíamos sentir a evidência desta transformação, a filosofia virou assunto rotineiro e não assustava mais, pelo menos a estudantes. No entanto, como todas as disciplinas, sempre há quem se familiarize mais e quem não gosta. A grande diferença ocorrida na sala diz respeito ao conteúdo que era recebido como algo pessoal que partia da professora, tido muitas vezes como ideias dela, por mais que citasse nomes de filósofos/as, não havia o entendimento que era um conhecimento que fazia parte de nossa cultura. Parecia que pensavam que a professora inventava e não depositavam credibilidade nela. Quando se viram com o livro didático em mãos pararam de contestar a professora. Como se o livro fosse prova da verdade e não era contestado.

A partir de 2012, quando o livro didático de filosofia passa a integrar o PNLD a transformação se consolida. Nesta primeira edição consta de apenas três títulos, *Filosofando – Introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrin e *Iniciação à filosofia*, de Marilena Chauí. Eram as três principais obras disponíveis no mercado desde o final dos anos 80 que foram reformuladas e adaptadas às exigências do programa. Com exceção à obra de Marilena Chauí, que foi editada pela primeira vez neste século, mas que em seu conteúdo não apresenta grandes variações em relação à sua obra mais antiga *Convite à Filosofia*. Em 2015 surgem mais duas obras, *Filosofia: experiência de pensamento*, de Sílvio Gallo e *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*, de Celito Meier. Em 2018 sobe para oito o número de títulos aprovados no programa e disponíveis para escolha nas escolas, curiosamente os três títulos mais escolhidos são os mesmos disponíveis desde 2012. Apenas a obra de Celito Meier não teve aprovação em 2018. Isso demonstra o crescimento de conteúdo filosófico oferecido pelo mercado editorial e novas propostas didáticas para o ensino de filosofia na educação básica. Sílvio Gallo é o primeiro a inovar nestas propostas. O reflexo dessas ações na sala de aula é evidente. Podemos usar o termo “tranquilidade” para dizer da tarefa de preparação, aplicação e avaliação dos conteúdos filosóficos porque se inseriu na rotina escolar. Não causa mais estranhamento em ninguém. As pessoas sabem do que se trata nas aulas de filosofia e o/a docente não precisa mais justificar. Surge agora a necessidade de questionamento destes materiais diante dos novos desafios que se colocam na prática do ensino de filosofia, talvez não sejam novos, mas foram ofuscados pelo impacto que a disciplina causou (ou ajudou a causar) em toda estrutura do sistema educacional. Não apenas a problemática do espaço/tempo que duas aulas semanais de filosofia geraram no currículo do ensino médio, mas, sobretudo a formação de docentes

nas universidades, bem como o questionamento do currículo da etapa fundamental, uma vez que há disciplinas que integram as duas etapas da educação básica. Desde 2008, com a aprovação legal da disciplina de filosofia, estas questões ficaram em primeiro plano. Os esforços se concentraram na política de marcar território e os demais problemas, principalmente da didática, ficaram subordinados a questão política maior. Atualmente estamos passando por uma crise política que afeta todo o sistema educacional e a filosofia, como disciplina, está no centro desta crise. Acusada de ideologizar a população, porém não estamos fazendo nada de diferente do que vem sendo feito desde a década de 70 nas universidades que mantinham um curso de filosofia. Os conteúdos e as formas de ensinar são os mesmos. Por que agora incomoda? Seria porque agora a filosofia é assunto popular? Se a filosofia de fato exercer o seu papel na formação de pensamento autônomo haveria possibilidades de sairmos da atual crise? Da mesma forma como a inserção da filosofia impactou em todo o sistema educacional, a superação da atual crise passa pela capacidade desta disciplina permanecer e avançar em seus propósitos. Até que ponto está de fato explícito, para nós que fazemos dela o nosso modo de estar no mundo, os propósitos da filosofia?

A filosofia como toda produção humana cultural, tem sua base e estrutura nas relações sociais que se estabelecem em torno da luta pelo poder. Sua especificidade reside na problematização que é tão radical a ponto de questionar a própria cultura, suas bases e estruturas e o próprio poder. Seria possível a filosofia sem a geração constante de crises e conflitos? Como ensinar e aprender isso? Como ensinar e/ou aprender a caminhar sobre uma corda suspensa sobre um abismo? Este parece ser o propósito da filosofia. E o aprendizado ocorre de fato quando estamos envolvido/as com o problema. Algo que, de alguma forma nos perturba e queremos solucionar. Quando um signo nos chama a atenção somos impelidos a decifrá-lo. Desperta em nós a vontade de saber. Somos tocado/as por ele porque somos seres afetivos e agimos a partir de afetos. Signo é cultura. A sala de aula é parte da cultura, está nela, é ela própria também. O signo machismo afeta a realidade estudantil e está presente no ambiente escolar. É a partir deste signo que problematizamos as relações humanas ou o conceito de alteridade. O cânone filosófico legitimou e institucionalizou a visão de mundo do homem branco, europeu e civilizado como sendo universal e única possível. É esta estrutura social ou cultural que está em disputa na atual crise que envolve não apenas o sistema educacional, mas todas as instituições que foram construídas a partir desta visão de mundo que não se sustenta mais. A problemática das relações de gênero está posta nesta realidade social. A partir de fatos e estatísticas é fácil demonstrar que existe o problema da violência contra a mulher. Porém, ao buscar apoio no livro didático de filosofia para pensar este problema o que encontramos? O que precisaríamos encontrar lá que nos auxiliasse em sala de aula a demonstrar possibilidades de

superação das desigualdades entre gênero? Como é tratada no livro didático de filosofia a desigualdade entre homens e mulheres? Fui até eles conferir.

2.2 A RELAÇÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA.

Segundo Munakata, toda noção de cultura envolve mais do que “regras, símbolos, representações e saberes prescritos, mas as práticas, apropriações e resistências” (2016, p. 120). Cada cultura tem suas peculiaridades. O livro didático é parte da cultura escolar, pois é portador dos saberes escolares. Está inserido na comunidade escolar como um todo, não é apenas apoio a professor/a, é também lido e utilizado por estudantes e seus familiares. Isto o faz um poderoso instrumento de democratização do saber por que leva para diversos lares novas ideias que fazem surgir perguntas que levam a novos entendimentos de antigas situações. No entanto, o conhecimento é um instrumento, como uma faca de dois gumes, pode ser utilizado para as mais diversas finalidades, principalmente numa disputa pelo poder, pode ser usado para consolidar domínio e sujeitar pessoas. Conforme Choppin, os livros didáticos têm importante

função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (2004, p.553)

Choppin compara o livro didático a símbolos nacionais o que indica que ele é mais do que usado ou lido, mas, sobretudo reverenciado como objeto portador da verdade. Não de uma verdade metafísica, mas mundana. A verdade da vida e de como ela é e funciona. Também demonstra o caráter de reverência o fato de nem sempre ser questionado. Penso ser esta a razão pela qual as mulheres que adquiriram o direito de frequentar escolas já há muitas gerações, muitas delas ainda conservam a visão machista de mundo. Mesmo tendo acesso a diplomas escolares, permanecem inferiorizadas e responsáveis pela disseminação de valores patriarcais. Os livros didáticos contribuiriam para a consolidação destes valores? Sim. Isto foi percebido há algumas décadas em outras disciplinas. Guacira Lopes Louro nos fala sobre a importante revisão dos livros didáticos. Nas palavras dela:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (LOURO, 1997 p. 70)

Essas palavras foram escritas no final do século passado. A revisão dos livros didáticos de todas as disciplinas já estava sendo elaborada. Os de filosofia passaram por esta revisão? Conforme vimos acima, muitos foram elaborados recentemente. Podemos supor que já tragam em sua forma e conteúdo a problematização de valores e formas de vida consolidado, visto ser esta a principal característica do pensar filosófico. É melhor conferir. Como fazer? Como seria uma análise de gênero das obras didáticas de filosofia? Há carência do estudo desta problemática com relação à nossa disciplina. Pensei buscar nas outras como este estudo foi realizado e percebi a impossibilidade de seguir a mesma metodologia lá adotada. Os livros de história tratam de fatos e protagonistas dos fatos; os de geografia, em especial a geopolítica, assim como sociologia, tratam de protagonistas das ações políticas e sociais. Como recurso utilizado para a superação da hegemonia masculina estas áreas, em especial a disciplina de história, criaram os estudos culturais que se deslocam da historiografia das grandes personalidades políticas para documentar, analisar e criticar histórias privadas e cotidianas, como exemplo podemos citar as obras da historiadora Mary Del Priori (2006), em especial a *História das Mulheres*. As disciplinas de biologia, química e física procuram apresentar os conteúdos elaborados por pesquisadoras escondidas atrás de sobrenomes sem gênero. Na área da literatura há mais semelhanças com a filosofia por se tratar de textos. Há vasta publicação de obras sobre mulheres e literatura. Tomo como exemplo *A mulher escrita* onde as autoras Lúcia Castelo Branco e Ruth Silvino Brandão (2004) analisam como a mulher é escrita e descrita pelos autores em seus textos e como é a escrita e autodescrição da própria mulher. Na filosofia há vários estudos semelhantes que analisam o que os filósofos escreveram sobre as mulheres. Exemplo disto é a obra *Mulheres, filosofia e coisas do gênero*, organizada por Márcia Tiburi e Bárbara Valle (2008). Também há na filosofia, à semelhança do que ocorreu nos estudos de História, o resgate das filósofas marginalizadas, que não receberam o título de filósofa como o caso de Diotima que aparece nos escritos de Platão, ou mesmo a recusa de Hannah Arendt por este título. Podíamos buscar isso nos livros didáticos de filosofia? Eles trazem este tipo de problematização? O que isso mudaria no contexto da sala de aula do ensino médio? Com certeza não precisaríamos mais

responder a pergunta que todo ano surge na sala “Por que não há mulheres filósofas?”. Ou pelo menos, se tivéssemos que responder, o livro didático serviria para legitimar nossa resposta, visto tratar-se de uma pergunta filosófica em seu mais pleno sentido.

2.3 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS DE FILOSOFIA

Considerando que as obras a serem analisadas são as aprovadas no PNLD/2018 é aconselhável verificar os critérios que este programa usou para selecionar tais obras no intuito de verificar se há algum relacionado com a problemática que quero estudar. A saber: As obras didáticas de filosofia estão contribuindo para a crítica da ideologia machista que é dominante e homogênea ou ajuda a reforçá-la? Analisei o edital 04/2015 que estabelece as regras do processo de seleção de obras didáticas a serem distribuídas às escolas a partir de 2018. As obras foram cadastradas nesse processo entre 11 de janeiro e 30 de maio de 2016. Primeiramente há as exigências que abrangem livros didáticos de todas as disciplinas, dentre elas, as que interessam ao presente estudo são:

2 – A obra respeita os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, **não veiculando estereótipos e preconceitos de natureza socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos**, não veiculando mensagens publicitárias ou difundindo marcas, produtos ou serviços comerciais em seu conteúdo e não apresentando qualquer forma de doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público? (BRASIL, 2015, pp. 33-34. Grifos meus)

As palavras grifadas, em especial “estereótipos e preconceitos” “de gênero, de orientação sexual” “de linguagem” indicam que a preocupação de organizadore/as do programa é a mesma que a minha e posso esperar que não vou encontrar em nenhuma obra didática de nenhuma disciplina o preconceito machismo. O tratamento dado a homens e mulheres e a pessoas de qualquer orientação sexual é o mesmo, bem como a linguagem utilizada nas obras não expressa tal preconceito. Porém, algo nos livros didáticos de filosofia me incomoda, principalmente a linguagem. Por que as regras gramaticais oficiais da língua portuguesa não podem ser burladas nem mesmo em nome da superação de preconceitos? E os conteúdos expostos realmente são não ideológicos? Procurei e analisei os critérios específicos para as obras de filosofia, encontrei no edital, assim como no guia do PNLD/2018 o seguinte: "18 – As ilustrações retratam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e a **pluralidade social e cultural do país?**" (BRASIL, 2017, p.15 grifo meu).

De forma não explícita, e bastante vaga, poderíamos dizer que estes outros critérios abarcariam, junto aos anteriormente citados, as questões que quero examinar:

29 – A obra coloca em debate a forma por meio da qual **a referência à tradição se desdobra em interpretação do presente** e em reflexão criativa e inovadora?

32 – A obra explicita os meios através dos quais a investigação filosófica **dialoga com a experiência contemporânea e com a sociedade em que se coloca**, e como isso se desdobra na capacidade de debater sobre problemas relevantes nesse contexto e de **construir alternativas para as questões daí advindas?** (BRASIL, 2017, p. 16 - grifos meus)

Destaquei aqui os termos que explicitam que um livro didático de filosofia para adolescentes, precisa ajudá-lo/as interpretar o presente a partir da tradição. De alguma forma estudantes precisam encontrar na obra o diálogo com a sociedade em que vivem, reconhecer ali problemas da sua realidade cultural bem como possibilidades de solução. Penso que as questões de gênero se encaixam perfeitamente nestes critérios. Os textos filosóficos de todas as épocas, antiga, medieval e moderna precisam ser questionados e criticados quanto às condições da mulher com relação possibilidade ou impossibilidade de exercerem o ofício de filosofar.

Após refletir sobre esses critérios, fiz a leitura do guia PNLD de Filosofia, onde são apresentadas as coleções, e encontrei um alerta:

As seguidas modificações na legislação educacional brasileira nos últimos anos lançam desafios para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a Filosofia. Algumas obras começaram a dedicar um espaço específico para o estudo sobre gênero e Filosofia, estudo importante, sobretudo pelo espaço que temas nessa área tem ocupado em polêmicas nos meios de comunicação, discursos e práticas políticas e no cotidiano das escolas. As obras aprovadas no PNLD também podem contribuir para um resgate da contribuição feminina na tradição filosófica, estimulando os estudantes a pesquisas em cada livro sobre essa presença feminina. **Uma maior visibilidade da contribuição das mulheres ao longo da tradição exigirá de vocês um trabalho transversal e de complementação de textos.** (BRASIL, 2017, p 19. Grifos meus)

Eis aqui a prova que buscava: há carência nos livros didáticos no que se refere a visibilidade e teorias feministas, “será demandado aos/às docentes ampliar a pesquisa e produção de materiais necessários para atender adequadamente ao disposto na lei em suas aulas de Filosofia” (BRASIL, 2017, p 19).

Após a leitura de todas as resenhas construí uma expectativa para cada livro: *Diálogos: primeiros estudos em filosofia* (MELANI, 2016) segundo a resenha, demonstra preocupação com as questões de diversidade e pluralidade. Transcrevo a seguir fragmento da resenha onde é enfatizada esta característica da obra:

Os procedimentos garantem aos(às) estudantes subsídios para a crítica ao preconceito e à discriminação que se mostram arraigadas aos hábitos sociais de um país marcado pelo passado

colonial e assentado sobre a profunda desigualdade social. Em contrapartida e para além da crítica social, o livro oferece boas estratégias de atividades destinadas à promoção do convívio social solidário e respeitoso. (BRASIL, 2017, p 58)

A proposta geral da obra é articular temas e história da filosofia com o cotidiano, a julgar pela impressão que a resenha nos passa, deve fazer isso de maneira bastante enfática. No entanto, a obra tem um quadro chamado de “Palavra de filósofo” evidenciando a exclusão das filósofas. Vamos conferir.

Filosofia: Temas e percursos (FIGUEIREDO, 2016) apresenta uma estrutura diferente das demais obras porque se estrutura em torno de pares conceituais complementares ou opostos. Nem sempre estão explicitamente relacionados aos temas, áreas e/ou disciplinas tradicionais da filosofia. Propõe-se a despertar a curiosidade em estudantes convidando e demonstrando como tratar assuntos cotidianos filosoficamente.

Filosofando: introdução à filosofia (ARANHA, 2016) é o mais utilizado nas escolas e bastante conhecido meu. A resenha enfatiza a qualidade das ilustrações e no que se refere à problemática pesquisada aqui, nada promete. Os temas clássicos da filosofia são apresentados na perspectiva histórica, desenvolvidos sinteticamente e sem problematização.

Filosofia - Experiência do pensamento (GALLO, 2016), também conhecido e usado em minhas aulas no último ano. A proposta é o estudo que visa à compreensão e elaboração ou reelaboração de conceitos, daí o título “Experiência de pensamento”. A resenha sugere uma obra rica em textos filosóficos, centrada na contemporaneidade, porém coloca uma unidade específica para “problemas contemporâneos” onde se insere um capítulo sobre sexualidade. A obra é de inspiração deleuzeana.

Reflexões: filosofia e cotidiano (VASCONCELOS, 2016) traz capítulo específico sobre Filosofia feminista, daí a resenha enfatizar a valorização das questões de gênero. Há um esforço para demonstrar a evidência da intemporalidade das questões filosóficas. Propõe levar estudantes à filosofia “a partir de vivências e conhecimentos cotidianos” e se empenha em problematizar a história da filosofia, apresentando capítulos que tomam “o fenômeno filosófico fora dos limites do tradicional paradigma eurocêntrico” (BRASIL, 2017, p 32). É neste contexto que está inserido o capítulo “filosofias feministas e seus desdobramentos”. Interessante observar que a obra contém quatro unidades sendo a última intitulada “Para além do eurocentrismo”. Isso significa que o conteúdo tradicional da filosofia só pode ser abordado na perspectiva eurocêntrica?

Fundamentos de Filosofia, (COTRIN, 2016) esta obra também, segundo a resenha, promete textos de filósofos e filósofas. Enfatiza a formação da cidadania em estudantes tendo como objetivo principal despertar o pensamento crítico a partir do estudo dos conceitos e textos clássicos da história da filosofia.

Iniciação à filosofia, (CHAUI, 2016) esta obra também vincula a filosofia ao cotidiano. Enfatiza o objetivo de despertar em estudantes a atitude filosófica que seria a capacidade crítica. Oferece poucos textos clássicos.

Filosofia e filosofias: existência e sentidos, (SAVIAN FILHO, 2016) foca na existência e promete “textos originais de filósofos e filósofas” (BRASIL, 2017, p 32). Está organizado por temas que não correspondem aos clássicos da filosofia, sendo um deles “sexualidade”. Promete “fortalecer a capacidade de escuta de discursos diferentes” (BRASIL, 2017, p 32) e tem por objetivo conciliar a história da filosofia com problemas atuais. Vamos conferir como e se de fato esta proposta se manifesta na obra.

Agora está mais evidente o que precisamos encontrar nas obras didáticas de filosofia. A partir da análise das regras do PNLD e da legislação podemos estabelecer alguns critérios de análise destas obras a partir do olhar feminista. No que se refere a princípios éticos temos o preconceito de gênero, orientação sexual e de linguagem. A questão é: como esse preconceito pode estar presente na obra didática? A maneira mais comum de se verificar isso é comparando quantas referências há a cada gênero. Quanto à orientação sexual, talvez pudéssemos buscar se há alguma referência às diversas orientações sexuais que se fazem presente em nossa sociedade e como isso é referenciado. Quanto ao preconceito de linguagem, este é plenamente explícito, por isso se faz necessário uma reflexão mais aprofundada que justifique a exigência de uma linguagem de gênero. O ponto de partida para tal reflexão, não vejo outro mais apropriado, é o famoso adágio proferido por Heidegger na *Carta sobre o humanismo*: “A linguagem é a morada do ser” (2005, p.08), isso significa que sou o que expresso em minhas palavras. Se sou mulher só posso me expressar como mulher. Se quero falar com outras mulheres e homens, devo expressar isso em minha fala, ou se quero me dirigir apenas a homens devo explicitar em minhas palavras meu desejo sob pena de não ser compreendida. A realidade humana, cultural ou social, é organizada linguisticamente. Organizar significa reger ou normatizar. Antropologicamente falando, tanto cultura quanto linguagem é a porta que nos leva ao mundo humano, porque ambas significam regras criadas pela imaginação humana com a intenção de realizar um habitat possível ao seu desenvolvimento. É na linguagem que estão as definições, inclusive de feminino e masculino, que determinam o que somos e o fazem

por meio de regras gramaticais. O uso das regras expressa valores. Expressa o que importa e o não importante. O que deve ser dito e o que precisa ser silenciado. O que deve ser exposto e visível e o que ou quem deve ficar esquecido ou invisível. Sendo tudo isso criação e imaginação humana, está sujeito a mutabilidade temporal e espacial. Nada do que o ser humano faz é absoluto e definitivo. A isso chamamos cultura. Humano e cultura se confundem, se fazem e se transformam juntos. As transformações ocorrem quando o ser humano incorpora e se apropria de outro modo de ser que se manifesta em sua fala. A linguagem é a morada do ser e da mesma forma como nossas moradas são históricas, ou seja, não há um modelo natural e único como no caso do pássaro João de barros que nunca vai construir uma morada diferente daquela que nasceu para fazer, nós humanos inovamos, adornamos, reformamos, destruímos e reconstruímos nossas moradas. A linguagem é, então, tão viva quanto a cultura que nos caracteriza. É um constante devir, por isso passível de transformação. Disso resulta que o preconceito linguístico só será superado quando nossas regras gramaticais não mais expressarem a valorização de um gênero em detrimento de outro. Ou criamos uma linguagem sem gêneros ou criamos regras que valorizem igualmente todos os gêneros. É preciso lembrar que atualmente não há apenas três gêneros: masculino, feminino e neutro. Há múltiplos gêneros. A maneira como uma pessoa usa as regras gramaticais de gênero ou as subverte demonstra seu entendimento conceitual a respeito das vivências sociais de gênero, como também o seu não entendimento, ou seja, preconceito.

Além da análise das regras gramaticais, se faz necessário uma análise dos jogos de linguagem. Primeiro vamos verificar os critérios estabelecidos no PNLD específicos para as obras filosóficas para se certificar se já não está de alguma forma incluído este critério. Há dois tipos de critérios que nos interessam, um diz respeito a ilustrações e outro ao conteúdo. Pede o programa que as ilustrações retratem a pluralidade social e cultural. Isto se relaciona diretamente com o pensamento feminista que não busca a essência por trás da aparência porque sabe que não vai encontrar a essência de mulher ou a mulher ideal em parte alguma. Isso simplesmente não existe. Seu “objeto” de estudo é a mulher sendo, existindo em toda parte e lugar. Há uma pluralidade de formas, representações e modos de ser mulher em toda sociedade e cultura. Saber se, e como os livros didáticos apresentam as mais diversas imagens de mulheres é de grande importância. Há alguma dessas imagens privilegiadas nas obras? A mulher mãe, jovem, idosa, branca, negra, trabalhadora, intelectual, rica ou pobre? É preciso uma atenção especial com as ilustrações e imagens, devido à grande importância destas na construção e no reconhecimento da identidade, em função do impacto psicológico em estudantes. Uma imagem pode colaborar com a autoestima, reforçando o amor-próprio, despertando o sentimento de pertencimento a um grupo de forma

afirmativa, como pode também destruir esses sentimentos colocando em seu lugar a vergonha, o medo e o sentimento de impotência e incapacidade. Também de estranhamento, por não se reconhecer como integrante dessa cultura que as imagens do livro apresentam. Os textos, ao contrário das imagens, podem não causar impacto imediato, pois à primeira vista aparecem apenas como um conjunto de sinais gráficos, que precisam ser lidos e entendidos para que causem os mesmos impactos das imagens. Uma cultura não hegemônica e livre de preconceitos deve dar igual destaque às diversas classes sociais e diferenças regionais ou nacionais, valorizando a produção, na questão que interessa a este trabalho, às mulheres que pertencem a cada uma destas formas de vida.

Com relação ao conteúdo, o PNLD estabelece que a tradição filosófica deve dialogar com a atualidade e com o espaço geográfico, ou seja, a sociedade em que se coloca, no caso a cultura brasileira. Pede ainda que se desenvolva em estudantes a “capacidade de construir alternativas para as questões aí presentes.” Como podemos reconhecer se as obras apresentam o diálogo que se pede? Considerando, conforme demonstrado acima, que a exclusão e inferiorização das mulheres são fatos evidentes em nossa cultura, como podemos esperar que isso seja tratado nos livros didáticos de filosofia?

Vou buscar auxílio no artigo de Jeanne Marie Gagnebin (2008) *No feminino plural*. Para esta filósofa as reflexões feministas estão incluídas na própria filosofia, são voltadas para ela e acontecem por meio dela. Não devemos perguntar o que os filósofos falam sobre as mulheres, mas como falam. O discurso filosófico se cala sobre sexo e diferença sexual, como se fosse um tabu filosófico. Isso porque pretende ser uma linguagem “purificada das contingências não racionais da experiência humana” (GAGNEBIN, 2008, p 174). O logos filosófico que é o poder de fala ou direito a palavra que caracteriza o conhecimento filosófico, é idealizado, por isso fantasmagórico e utópico. É preciso desconstruir esta linguagem para tornar explícita a base ou lei que a rege, a saber, categorias que estabelecem “uma hierarquia ‘falocentrica’ que, simultaneamente, ocultam e manifestam essa origem” (idem, p 176). Ou seja, a diferença sexual. As mulheres são referenciadas com categorias como natureza, corpo, matéria, sensibilidade, passividade e outras semelhantes. Os homens com as de razão, espírito, inteligência, atividade e palavras similares. Essas categorias se apresentam como dicotomias e/ou metáforas que escondem a diferença sexual. A metáfora exemplar é a maiêutica socrática que faz surgir a tradição filosófica na qual está impregnada. Sócrates se autoproclama parteiro de ideias, ou seja, aquele que concebe ou dá à luz como a mulher também faz. No entanto, o que a mulher traz à luz é um corpo, matéria que morre. Já o filósofo concebe ideias ou logos que resiste ao tempo e desta forma vence a morte. Se a mulher recebeu da

natureza o poder sobre a vida e a morte, pela artimanha do logos o homem pensa superá-la em seus poderes e conseguir a sensação de autoafirmação. Porém, para que essa artimanha seja eficaz é preciso de alguma forma calar a mulher, submetê-la e subjugar-la, impondo regras rígidas de vida moral e social. Haveria alguma possibilidade de encontrar este tipo de problematização em alguma obra didática de filosofia para o ensino médio?

Depois de todas essas reflexões consegui elaborar de forma nítida alguns indicativos, que chamo de critérios, que possam orientar uma análise sobre a participação das mulheres nas obras didáticas de filosofia. É necessário analisar a linguagem e se há referências às mulheres e suas produções tanto nos textos como nas ilustrações. Elaborei então uma ficha de análise para facilitar o trabalho².

2.4 ANÁLISE DAS OBRAS

Antes de qualquer outra consideração é necessário salientar que das oito obras aprovadas no PNLD, apenas duas são de autoria feminina e uma tem coautoria. Também chama a atenção o fato destas três obras serem as mais antigas. As novas obras produzidas são de autoria masculina. A primeira questão que surge é: Por que homens começaram a se interessar pela educação básica?

Filosofia e filosofias: existência e sentidos, (SAVIAN FILHO, 2016). São raras as imagens que retratam o cotidiano e espaço geográfico, como a foto da professora da UEL na página 39 discursando em Goiás, que ilustra o conteúdo de lógica. Em sua maioria são imagens de obras de arte. Em nove, das 395 páginas tem imagens de obras de autoria feminina, no caso obras literárias. Clarice Lispector é bastante recomendada pelo autor. Textos não filosóficos são pouco abordados. Este autor é o que mais comenta as obras das filósofas, comparando com o/as demais autores/as analisados/as, porém se compararmos o número de páginas da obra é ainda muito pouco. Em apenas seis páginas encontramos textos filosóficos de autoria feminina.

Esta obra tem peculiaridades bastante importantes para pensar a superação de gênero nas produções didáticas de filosofia. Os títulos dos dois capítulos iniciais indicam que o autor fará um tratamento diferente do legado da tradição filosófica porque traz como primeira lição o conceito de desconstrução. Estudando o conteúdo percebemos que ele equaciona esse conceito com o de análise e explica ser uma prática bem antiga na filosofia. Esta forma, segundo o autor, seria a primeira porta que nos leva ao modo de ser filosófico e se evidencia no questionamento. No capítulo seguinte

2 Ver anexo: Ficha de análise das obras, p. 84.

explica a segunda porta que nos põe dentro do modo de pensar filosófico como sendo a reconstrução ou construção de novas respostas caso não aceitemos o que encontramos após a desconstrução.

Além dessa inovação o autor apresenta um capítulo sobre sexualidade. É o quarto da unidade “Temas tratados filosoficamente”. No título relaciona a sexualidade com o conceito de força vital de Edith Stein. Está dividida em três partes, a primeira “sexualidade humana e comportamento animal” considereei como uma possível explicação de como se constitui o machismo, infelizmente o autor não explicita isso. Utiliza-se do texto de Hannah Arendt *Sobre a violência* para rechaçar a prática de comparar seres humanos com outros animais desconsiderando que vivemos nossa animalidade humanamente. A segunda parte é “A sexualidade e a Psicanálise” na qual compara Freud, que deu o primeiro passo para demonstrar a sexualidade como base das interações sociais, e Winnicott que coloca como base a necessidade de cuidado amoroso. Na terceira parte, intitulada “Força vital”, a partir de Merleau-Ponty, desconstrói a centralidade freudiana da sexualidade e, com Edith Stein, finaliza colocando a sexualidade como um componente da força vital. Ao longo de todo o capítulo o autor fala sobre atividade sexual, ato sexual, atração sexual, aparelho reprodutor, órgãos sexuais, mas cala-se sobre as diferenças sexuais. Ao mencionar o texto de Hannah Arendt perde a oportunidade de falar sobre violência sexual. Fica a dica para quem for usar a obra em sala. Nas atividades propostas no final do capítulo pede reflexão e debate sobre a responsabilidade em se viver a sexualidade no sentido de evitar gravidez na adolescência e doenças transmissíveis.

Fiquei curiosa para saber o que o autor fala sobre o amor porque são três capítulos dedicados a este tema. Das 54 páginas escritas, apenas cinco trazem o ponto de vista da mulher sobre o amor. O capítulo 5 começa com o adágio popular “o amor é cego” e é todo ele dedicado ao pensamento de Platão. Explica o mito platônico da origem do amor, não da sexualidade ou diferença sexual. Relaciona o amor com desejo, beleza, formas, bem e educação. Afirma que para Platão “o amor move todas as coisas para o melhor” (p. 163). No capítulo 6 aparece o tema da amizade como “amor de amigo” (O capítulo 3 é dedicado a amizade). Metade do capítulo é sobre “amor sagrado” (A religião também é tratada em capítulo específico, o 13). Aqui apresenta o ponto de vista cristão medieval. Trás Nietzsche como aquele que contradiz Platão e cristianismo. Termina o capítulo apresentando um doutor do cristianismo, Gregório de Nazianzo, contradizendo Nietzsche e duas páginas de catecismo protestante. O capítulo 7 promete fazer um apanhado de um longo período histórico que vai do surgimento do amor cortês (séc. XI), passa pelo amor paixão na modernidade

citando Descartes, Hume e Pascal, amor romântico com Schlegel, chegando, enfim, ao “amor no pensamento contemporâneo” onde encontramos nossas filósofas. Inicia com um pequeno parágrafo dizendo que Arthur Schopenhauer, e mais tarde Freud ligaram amor e sexualidade. Dois parágrafos para explicar que Simone de Beauvoir e parte das feministas veem o amor como “invenção cultural e machista” (p.196). No parágrafo seguinte diferencia Judith Butler para quem o amor é relação, das demais feministas. O próximo parágrafo já introduz a relação do amor com a moral que vai tratar nas próximas quatro páginas usando como referência a filósofa irlandesa Iris Murdoch que pensa o amor como tema público e não privado. Segundo o autor só pode ser tomado como orientação da vida moral, que é pública, assuntos que possam ser tratados objetiva e publicamente. Para ele Iris Murdoch demonstrou que “nada obriga a afirmar que tudo o que se passa na dimensão privada também não é público, ou seja, compreensível racionalmente. O amor seria um exemplo” (p. 197). Diz também que ela recupera o amor vivido nas experiências cotidianas das garras das especulações e nisso, afirma o autor “é explícito, aqui, o reencontro da filosofia de Platão” (idem, p.198).

Filosofando: introdução à filosofia (ARANHA, 2016) é a obra que mais apresenta imagens de mulher, sendo apenas uma foto de filósofa, no caso Hannah Arendt (p.235). Mulheres retratadas em telas, artistas, universitárias, esportistas e outras. São imagens bastante afirmativas do empoderamento feminino. Apresenta imagens das obras de seis artistas.

A obra está organizada em sete unidades temáticas. As que tratam de estética e ética trazem um capítulo com abordagem histórica e outros com conceitos referentes ao tema. Teoria do conhecimento, filosofia da ciência e política são tratados cronologicamente. Ao final de cada capítulo apresenta uma página com leitura complementar e questões sobre o texto, É um destaque da obra. Infelizmente, nesta seção apenas a escritora Susan Sontag aparece na página 377 finalizando o livro. As citações de textos de filósofas aparecem geralmente na seção de atividades como parte dos exercícios em forma de pequenos fragmentos, como por exemplo, Simone de Beauvoir nas páginas 195, 221 e 241.

O texto principal é escrito na linguagem característica da filosofia, apresenta com fidelidade a história tradicional com os principais temas e autores clássicos. Dá igual destaque às famosas controvérsias da filosofia, como por exemplo, em política no que se refere a socialismo e liberalismo. Esta obra é o livro didático de filosofia mais antigo, sua primeira edição data da década de 80. Temas atuais foram acrescentados nas últimas edições, como a bioética. Mas as questões da diversidade sexual e étnica, principalmente, aparecem sem destaque, em algumas linhas perdidas em meio ao texto principal. É possível que esta seja uma boa estratégia para contrapor ou contestar

a história tradicional, no entanto, precisaria que fosse com muito mais intensidade, de preferência a cada página deveria aparecer provocações como a da 23 com a etimologia da palavra virtude como sendo homem viril ou varão. Faltou destacar o contra senso em se exigir que a mulher seja virtuosa. Já na página 107 não há nenhuma problematização da maiêutica socrática. Talvez o maior destaque da questão feminista na obra esteja na página 153 onde se comenta a *História da Sexualidade*, de Foucault. Na página seguinte há um parágrafo extremamente denso onde, em apenas sete linhas (da segunda coluna da página), trata da alteridade recusada a, entre outros, mulher e crianças. Este único e curto parágrafo, com certeza, é assunto para mais de uma aula. Este capítulo ficaria bem fechado com uma leitura complementar da obra *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*, de Marilena Chauí que comenta a obra de Foucault, tão cara à teoria feminista, ou outra que tratasse de questões atuais, mas não com o colóquio entre racionalismo e empirismo tratado no capítulo anterior.

Na página 192 temos outra brilhante provocação com a cena do filme *As sufragistas* ilustrando o conteúdo “Fenomenologia: a liberdade situada”. Este tipo de detalhe torna a aula muito mais interessante. A partir da página 196 começa o capítulo 15 da unidade temática “Filosofia moral” e tem por título “A felicidade: amor, corpo e erotismo”. Neste, o amor erótico é explicado a partir do mito platônico, que segundo as autoras, eram de três sexos diferentes, masculino, feminino e andrógino e foram cortados ao meio pelos deuses. Dessa forma o amor é o sentimento de solidão e falta que nos leva a buscar nossa metade complementar que pode ser de qualquer sexo. Na página 202 tem o tópico “Sexualidade e erotismo” que apresenta o pensamento de Freud e Marcuse sobre Eros e civilização. São quase duas páginas de texto bem valioso para explicar questões feministas.

Na unidade temática “Filosofia Política” há mais um convite à reflexão a respeito dos jogos de sedução a partir de foto e comentário do filme *Ligações perigosas*, (p. 235). A explicação do conceito de fundamentalismo (p. 238), também propicia a exposição da causa feminista. Por fim, no capítulo sobre direitos humanos, há várias abordagens da problemática das mulheres e homossexuais, suas lutas e dificuldades para serem reconhecidas/os como seres humanos perante a legislação e também na convivência social.

Diálogos: primeiros estudos em filosofia (MELANI, 2016) nesta obra as representações da mulher são bem diversificadas. Infelizmente, em muitos casos a imagem não é comentada no texto principal do autor, como a foto de Malala Yousafzai (p. 260), que ilustra o conteúdo “A liberdade na enciclopédia” onde o autor comenta Diderot. Nas artes, nossas artistas clássicas estão representadas: Tarsila do Amaral (p.94) e Anita Malfati (p.109). Os textos não filosóficos

geralmente aparecem nas atividades ou em epígrafes no início dos conteúdos, como recurso para fazer aparecer o cotidiano na obra.

Dentre as obras de filósofas a mais explorada é a de Hannah Arendt em vários temas, inclusive na seção “Palavra de filósofo”. Teria o pensamento dessa filósofa um status masculino? Simone de Beauvoir é restrita ao tema da condição feminina. Os demais textos de filósofas aparecem em pequenas citações nas atividades mesmo que tratem de assuntos que se relacionam com qualquer tema. Exemplo disso é a citação de Simone de Beauvoir nas atividades que encerram o capítulo sobre “O que é liberdade”. Este estilo de pergunta que remete ao método socrático está no título de quase todos os capítulos. Isso justifica a necessidade do ponto de vista feminino na explicação do sentido e origem da maiêutica socrática (p. 54), mas não teve. Os direitos humanos (p. 62) sempre são ocasiões para problematizar a inclusão das mulheres na universalidade, assim como Freud (p. 124) convida a refletir a sexualidade. A corporeidade ficou em suspenso numa única página (174) que inicia o capítulo que discorre sobre empirismo e racionalismo seguindo o mecanismo clássico de exposição destes conteúdos. O capítulo 17 apresenta importante discussão sobre identidade, conceito relevante no pensamento feminista que poderia ser incluído aí a partir de Judith Butler.

Os capítulos estão organizados em duas seções: “Descobrimo a tradição” e “Outras perspectivas”. É nesta última que aparece as quatro páginas que o autor dedicou “a vida da mulher” (p. 331) no final do capítulo 15 que tem por título “Qual é o sentido da vida?”. A tradição seria, para o autor, a fenomenologia e o existencialismo. Simone de Beauvoir “desenvolve uma abordagem existencialista da mulher e, a partir dela, formula um conjunto de problemas” (p.331). O maior problema, segundo o autor, é a liberdade. Nas duas páginas seguintes o problema é descrito a partir da famosa frase “não se nasce mulher”. Há um Box mostrando a situação da dupla jornada de trabalho e finaliza com “A existência da mulher brasileira” ressaltando os índices de violência contra a mulher no Brasil. A resenha me pôs na expectativa de encontrar muito nesta obra, talvez por isso ressaltei o que faltou.

Filosofia: Temas e percursos (FIGUEIREDO, 2016) Esta obra, de modo geral, tem poucas ilustrações. As imagens de mulher, em sua maioria, são retratadas por homens, artistas clássicos de várias épocas. Fica evidente a forma em que a mulher aparece na história da filosofia: A liberdade é mulher (p 233 e 281); a virtude é mulher (p. 131 e 332); a justiça é mulher (p. 161); o prazer é mulher (p. 131); a verdade é mulher (p 120). A mulher é uma imagem e ao mesmo tempo as imagens de todos os principais conceitos elaborados pela razão do homem.

Não há nenhuma imagem de obras artísticas produzidas por mulher.

A obra é escrita por cinco homens. Os textos seguem a mesma estrutura que é o desenvolvimento de pares conceituais. Estes são apresentados dentro da tradição. O diálogo com o presente parece incluir na tradição o que poderia ser a ruptura desta. Por exemplo, na unidade sobre razão e paixão o autor comenta sobre crimes passionais em que a pena é atenuada ou eliminada. Nesta página aparece um quadro fazendo referência à violência contra a mulher e afirma que houve mudança com relação a costumes e interpretação de fatos. Como? Por que? Não há explicação para se tratar tudo o que se refere à mulher como passional e não há o entendimento da violência contra a mulher como consequência da racionalidade. Remete leitor/a a outro texto: unidade 6, espírito e letra onde são tratadas as regras do futebol em comparação com os códigos de lei e de maneira por demais sutil as regras de formação da família em que aparece o assunto da homoafetividade.

Este livro didático exige um grande esforço de problematização e criticidade para que possa nos auxiliar no entendimento da diversidade sexual porque apresenta o que de fato é a tradição filosófica e cultural. Como estudantes ainda não têm este potencial crítico, a presença de professor/a com elevada capacidade crítica se faz necessário para que o livro não seja apenas mais um reforço para a desigualdade.

Filosofia - Experiência do pensamento (GALLO, 2016), nesta obra as ilustrações são bastante diversificadas demonstrando a pluralidade da condição feminina, destaque para a mulher agricultora (p. 304). A diversidade sexual ganha ênfase com imagens de homossexuais. As obras artísticas se referem a romances apenas. Os textos não filosóficos em sua maioria são letras de músicas populares onde aparece a da cantora Pitty. As obras filosóficas femininas são comentadas e citadas em várias partes do livro.

A obra está dividida em cinco unidades que se dividem em capítulos, que por sua vez se dividem em três partes: *Colocando o problema*, *A filosofia na história* e *Em busca do conceito*. O problema é tirado da atualidade e exposto a partir de elementos presentes no cotidiano. A filosofia mais destacada é a contemporânea marcada pela desconstrução e criticidade de sua própria história e o conceito é investigado nos textos filosóficos. Em sala é possível perceber que estudantes se sentem “à vontade” com a obra.

A obra apresenta dois exemplos perfeitos da possibilidade de inserção da filosofia feminista nos livros didáticos: a abertura da unidade sobre ética com o filme *Alexandria*, que trata da filósofa Hipátia e o último capítulo da unidade que tem por título *Corporeidade, gênero e sexualidade*:

formas de ser. Primeiro o autor coloca o problema filosófico referente a corporeidade e depois a sexualidade como parte do problema anterior, destacando as múltiplas diferenças sexuais e de gênero, conceito este, explicado de forma precisa ao longo de mais de duas páginas. Filósofos destacados neste capítulo são: Platão, Espinosa, Foucault e Merleau-Ponty. A filósofa é a Simone de Beauvoir. A obra ficaria mais plural se em outras partes também inserisse problematizações acerca das questões feministas como quando explica a maiêutica socrática em apenas três linhas (p.18), e o mito de Eros sobre as diferenças sexuais numa pequenina nota de rodapé (p.26). O último capítulo da unidade de ética, cujo título é *A vida em construção: uma obra de arte* pede a inserção do pensamento de Judith Butler e também um aprofundamento da frase de Peter Singer “ética não é moral sexual” (p. 166). Por fim, no capítulo sobre filosofia da ciência, inserido na unidade dos problemas contemporâneos, o destaque dado à caixa de pandora (p.263) exige uma intervenção feminista.

Reflexões: filosofia e cotidiano (VASCONCELOS, 2016) é a obra que mais apresenta imagens da diversidade sexual. As imagens de produção artística feminina não são as clássicas, como romance ou pinturas. Há diretoras de filme, de teatro, também artistas plásticas entre outras.

A obra está dividida em quatro partes. A última é a grande novidade. Tem por título *Para além do eurocentrismo* e nela temos 17 páginas dedicadas à filosofia feminista. Começa com fragmento do texto *Sejamos todas feministas* da feminista negra Chimamanda Ngoze Adichie. Explica os muitos feminismos a partir de citação de *Laços de família*, de Clarice Lispector, problematizando a família patriarcal e a misoginia em nossa cultura. Apresenta gráficos demonstrando a violência contra a mulher. Conta a história tanto do pensamento, comentando as principais filósofas, como do movimento feminista e suas protagonistas. Comenta as conquistas no âmbito da legislação, a elaboração do conceito de gênero e o alargamento do movimento feminista para a diversidade sexual. Termina com uma proposta ética de superação de gênero: “O cuidado de si e o cuidado do outro” (p.390, grifo meu), permanecendo a linguagem masculina, infelizmente. É um material bem elaborado, bastante completo no que se refere ao básico para fornecer subsídios para pesquisa e discussão em sala com adolescentes do ensino médio.

Além deste grande feito, nas demais partes da obra o autor também expõe sua preocupação com a diversidade sexual. Na maioria das vezes de forma explícita como o caso da cientista Rosalind Franklin (p. 188) vítima do machismo de seus colegas. Também a problematização do costume religioso de mutilação feminina (p. 248). Outras vezes o faz por meio de imagens como a do faraó com sua filha esposa chamando atenção para o problema do incesto, ou ainda as questões

formuladas acerca de duas obras de épocas diferentes que retratam o mito de Pandora (p. 19). Há casos em que não está evidente a intenção do autor mencionar a diversidade sexual, no entanto o faz, como quando salienta o conceito de *bullying* (p.15), um dos principais problemas em nosso cotidiano escolar que envolve em inúmeros casos homofobia.

Fundamentos de Filosofia, (COTRIN, 2016) esta obra está em sua quarta edição. Contem poucas ilustrações atuais e cotidianas, a maioria é reprodução de obras artísticas, muitas delas, em comparação com as demais obras analisadas, de autoria feminina. A obra toda apresenta apenas dois textos não filosóficos escritos por mulheres. Faz referência a autores/as apenas pelo sobrenome dificultando a identificação de gênero.

Divide-se a obra em quatro unidades, sendo uma de história da filosofia, as demais são temáticas e nenhum tema está diretamente relacionado a qualquer tipo de diversidade. O texto do/a autor/a é permeado por termos destacados em negrito, escrito de forma bastante objetiva, apresenta caráter apostilar. Talvez os negritos sejam para exigir uma leitura de mesmo nível, focada na memorização em detrimento da compreensão. É uma linguagem típica de manuais de qualquer disciplina, porque não convida a problematizações e questionamentos. As contradições e controvérsias típicas da filosofia já se apresentam como inerentes ao próprio conteúdo. Em algumas partes há interação com textos filosóficos tradicionais, como no caso da explicação da maiêutica (p. 60) que ocorre por meio de transcrição do diálogo platônico. Em outros casos, o/a autor/a usam de comentador/as atuais, como para a explicação da lógica da ideologia por Marilena Chauí (p. 152) ou ainda a definição de arte por Suzane Lange (p. 386).

As questões da atualidade não são explícitas no texto principal, são tratadas em pequenos quadros nem sempre destacados, como a única referência à violência contra a mulher (p. 57) em que são transcritas as palavras da política colombiana Ingrid Betancourt sobre a luta contra o terrorismo. Ilustra este quadro uma foto com textinho abaixo dizendo se tratar de representantes da ONU conversando sobre violência sexual com habitantes de uma vila do Congo. Da mesma forma a referência à união homoafetiva (p. 107) está no texto abaixo de uma foto do Supremo Tribunal Federal que afirma se tratar da votação e discussão do tema. Esta foto ilustra o conteúdo de lógica. Encontrei as palavras diversidade e pluralidade em negrito (p. 148) na frase final da explicação do conceito de cultura: “Disso resultou a rica **diversidade e pluralidade** cultural existente em nosso planeta e que é patrimônio de toda a humanidade” (idem, grifos do/a autor/a). E novamente por ocasião da explicação do que é filosofia pós moderna

Podemos dizer, portanto, que os filósofos pós-modernos desenvolvem uma visão fragmentada da vida cotidiana e dos indivíduos, uma visão preocupada em captar as singularidades, as particularidades e as diversidades do real. Seu mérito seria a valorização das **pluralidades culturais**, pelo respeito à **diferença do outro**. (p. 319 grifos do/a autor/a). grifos do/a autor/a).

A palavra sexualidade também aparece em dois momentos: em negrito na apresentação do filósofo Michael Foucault (p. 320) e em vermelho no título do tópico “Inconsciente e sexualidade” (p. 74). No decorrer deste texto que trata do pensamento de Freud ela é definida como “o elemento fundamental do inconsciente, bem como de toda a dinâmica da vida psíquica.” (idem)

Os textos das filósofas são citações de poucas linhas com exceção à Marilena Chauí (236/237) na seção *Para pensar* que fecha o capítulo 12 na unidade de história da filosofia sobre os “pensamentos clássico e helenístico” (p. 219), explicando a ideologia das causas aristotélicas. Temos aqui um exemplo perfeito de como as novas problematizações e interpretações dos clássicos podem se fazer presentes nos livros didáticos marcando o caráter questionador da filosofia.

Iniciação à filosofia, (CHAUI, 2016). Deixei por último a análise desta obra porque ela é especial. Sua autora é simplesmente a maior filósofa brasileira da atualidade. Por isso é atitude de grande responsabilidade abordar esta obra. O discurso de Marilena Chauí não é apenas, mas também feminista. Prova disso é sua obra, que deve ser considerada paradigmática, *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. Críticas, problematizações e questionamentos da tradição filosófica são a marca de seu pensamento, disso resulta que é indispensável estudar sua obra porque ela pode ser o modelo que procuramos para tornar visível a filosofia feminista nos livros didáticos.

Nesta obra as imagens são abundantes. A quota que representa a condição feminina é bem variada e, dentre todas analisadas, é a que tem maior número. As ilustrações das mulheres artistas destacam as diretoras de cinema.

Citação de texto de outras filósofas apenas duas, sendo de Hannah Arendt na seção Conexões (p. 121) e de Lídia Maria Rodrigo em Leituras filosóficas (p. 202). Importante ressaltar que esta última é extraída de uma obra que trata da filosofia no ensino médio. A diversidade sexual é tratada com destaque na seção De olho na atualidade (p. 145 e 146) em que discute a falta de representatividade das pessoas LGBTI. Na unidade sobre cultura, no primeiro capítulo que leva o mesmo título da unidade, a autora elabora o conceito de cultura desvinculando-o e ao mesmo tempo relacionando-o ao de natureza. Começa com frases corriqueiras inseridas no cotidiano de qualquer pessoa, como por exemplo, “Fulana nem parece mulher. Veja como se veste!” (p. 269). Essa é uma tática bastante envolvente, principalmente com adolescentes porque parte de algo familiar e

lentamente vai elevando e levando junto o/a leitor/a em seu raciocínio até chegar ao entendimento do conceito em questão. Neste caso, o de cultura que é a base da filosofia feminista, de forma explícita, pois constantemente se refere às diferenças culturais de gênero e demonstra como não estão inseridas na natureza e nem surgem dela. São simbólicas. É isso que o/a leitor/a conclui ao entrar e se envolver com o universo conceitual da autora. Não é um monólogo ou narrativa de primeira pessoa, é um diálogo em forma de conversa com interlocutor/ imaginário/a da mesma forma que ao ler escutamos as palavras da autora num tom familiar e íntimo de alguém que vai tirando véus, dispersando brumas e no final ilumina o que não conseguíamos ver e estava presente. Depois de desvelar a capacidade humana de criar símbolos, nos capítulos seguintes vai desvelar cada um deles começando pela religião que é a base das normas e hierarquias sociais, por isso de grande interesse para o pensamento feminista. Na unidade sobre ética problematiza a capacidade de transcendência da mulher, bem como de outras minorias (p. 337) e na que trata de política explica a dificuldade das mulheres em exercer a cidadania. A autora explica o conceito de ideologia no capítulo 16 que compõe a unidade que trata do conhecimento. Nesta explicação desmascara a divisão sexual e social do trabalho, a fragilidade da mulher, o adultério feminino e desconstrói o mito da virgindade (p.191). Desta forma é possível afirmar que a obra é toda marcada pelas questões feministas que são inseridas nos mais diversos conteúdos o que demonstra a possibilidade de uma filosofia crítica de sua própria história.

3. ALTERIDADE

Alteridade, termo latim que significa outro/a ou o que não sou eu. Está diretamente relacionada com o conceito de identidade porque envolve a noção de pertencimento e identificação. Por exemplo, se nos consideramos terráquea/os temos que admitir que todos os seres que habitam o planeta terra são nossa alteridade porque estamos na mesma condição. Se admitimos nossa condição animal teremos como alteridade todos os outros animais. Disso podemos concluir que não há o absolutamente diferente e nem o absolutamente idêntico. Há semelhanças entre todos os seres. Ao longo da história de nossa cultura os homens se consideraram seres racionais, mas não reconheceram nas mulheres esta mesma condição excluindo-as da humanidade, relegando-as à natureza. Neste capítulo analiso a argumentação de Simone de Beauvoir a favor da semelhança entre homens e mulheres no que diz respeito a sua interação com a natureza.

A questão da semelhança ou diferença entre homens e mulheres é central na teoria feminista que busca o reconhecimento da mulher politicamente. Discute-se as melhores estratégias: afirmar a diferença ou fortalecer a ideia de igualdade. Joana Hodge analisando a obra de Martin Heidegger, nos convida a repensar o conceito de humanidade que estava ancorado na ideia de homem enquanto gênero masculino. É possível pensar a singularidade de cada ser humano e as várias formas de alteridade possíveis. Defendo aqui que o fato da mulher ser mais integrada à natureza não deve ser lamentado e nem negado. A natureza é também nossa alteridade com a qual podemos agir de maneira libertadora ou dominadora.

3.1 IDENTIDADE FEMININA E CENTRALIDADE DA RELAÇÃO

Os livros didáticos de filosofia, conforme analisados no capítulo anterior, reservam muito pouco espaço para o pensamento de mulheres. Apesar de duas obras serem de autoria feminina, elas pouco criticam ou problematizam a situação da mulher na história da filosofia. A condição feminina é uma das principais questões do nosso tempo; está presente no cotidiano escolar e também na academia. Há muitas pesquisas sobre o apagamento das mulheres, tanto na história em geral como na da filosofia. A pergunta sobre a forma e o conteúdo do pensamento de uma mulher é uma das muitas questões investigadas na tentativa de justificar a ausência de grandes pensadoras.

Luce Irigaray explica que a filosofia busca a verdade universal, neutra, sem gênero ou sem lugar de fala. Aspira à pura teoria, palavra grega que remete a visão, mas não a corpórea. O rompimento radical com tudo o que é e se refere à matéria faz da filosofia pura ideia. O feminino, por ser corpo, seria o ponto cego de toda a filosofia. Michelle Le Doeuff analisa o discurso filosófico e o classifica como excludente de uma “alteridade indeterminável”(1987, p. 195-196). Quanto ao estilo epistêmico de filósofos e filósofas, ela percebe que os primeiros buscam a independência do texto analisado. Já as filósofas são mais compreensivas e cuidadosas. Aceita-se a mulher na condição de comentadora porque ela permanece numa relação do mestre com a sua pupila. Admite-se o amor da mulher pelo filósofo e não pela sabedoria ou verdade. Irigaray imagina a possibilidade de entrar na casa da filosofia e se apropriar das ferramentas com as quais se constroem as verdades universais. No entanto, se questionamos a universalidade da verdade, para que nos serviriam as tais ferramentas? Conclui-se que o pensamento de uma mulher não deve buscar equiparar-se ao de um homem, mas, sim, buscar o reconhecimento como verdadeiro apesar de diferente. O que se almeja é sair do status de “filosofias menores” contestando não apenas a universalidade da verdade, mas também da própria filosofia.

De que forma podemos dar visibilidade e protagonismo às mulheres na História da filosofia? É crucial contar a história da filosofia a partir do pensamento das filósofas, mas ainda não é suficiente. É preciso pensar as consequências para a condição feminina dos discursos, sistemas e teorias filosóficas. Apresento aqui a hipótese de que a mulher, nesta história, é tida como a outra a quem não é conferido o estatuto de humanidade, mas algo que se assemelha à natureza³, objeto ou

3 O conceito de natureza, segundo Terry Eagleton, é o mais complexo de todos. Diz ele: “Cultura’ é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua, e ao termo que é por vezes considerado seu oposto – ‘natureza’ – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos. No entanto, embora esteja atualmente em moda considerar a natureza como derivado da cultura, o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado do de natureza.” Este autor cita e concorda com a explicação de Kate Soper de que natureza “designa aquelas estruturas e processos materiais que são independentes da atividade humana (no sentido de que não são um produto humanamente criado), e cujas forças e poderes causais são a condição necessária de toda prática humana”. Hannah Arendt aponta para a historicidade do conceito natureza e sua ligação com a política que em grego, no sentido de *physis*, era entendida como poderosa, misteriosa e principalmente imortal de tal modo que foi tomada como paradigma para a construção da pólis. Na modernidade passa a ser entendida como um mecanismo de criação cujo processo os cientistas buscam imitar. Citando Heisenberg, afirma que “toda vez que o homem tenta aprender acerca de coisas que não são ele próprio nem devem a ele sua existência, encontrará em última instância, a si mesmo, as suas próprias construções e os padrões de suas próprias ações. (ARENDRT, 2009, p. 122) Se não

coisa. Aqui podemos vislumbrar duas possibilidades: argumentar que as mulheres também são humanas e pensadoras como é o caso de Simone de Beauvoir (que será analisado mais adiante) ou argumentar que a natureza é um dos elementos centrais da condição humana e que, portanto, a relação humano e natureza não está plenamente explicitada na história da filosofia. Como é o caso de um feminismo chamado de “Ginocêntrico”

Em vez de entender as atividades e valores associados com a feminilidade tradicional como distorções e inibições às potencialidades verdadeiramente humanas das mulheres, essa análise ginocêntrica tentou revalorizar uma abordagem de cuidado e cooperação com respeito as relações sociais geralmente associadas com a socialização feminina e procurou nas experiências específicas das mulheres as bases para uma atitude com respeito ao corpo e natureza mais salutar do que a predominante na cultura capitalista ocidental, dominada por homens. (YOUNG, 1990, p 161. Apud: GABRIEL, 2009, p 21)

Esta linha de pensamento feminista não quer a igualdade porque entende que seria o mesmo que igualar-se ao opressor. Recusa a subjetividade e não aspira ser sujeito porque este conceito implica a ideia de totalitarismo⁴. Em vez do universal, busca-se a valorização do particular, da diferença, multiplicidade ou pluralidade. Aqui, não há a essência de feminino, mas as múltiplas singularidades de cada mulher ou grupos que podem se identificar por alguma característica especial como cor de pele ou orientação sexual (que também são múltiplas). A diferença, não como negação, mas valorização da singularidade, é enaltecida. A sororidade é palavra-chave e deve se realizar por meio do diálogo. A linguagem é o principal elo, não apenas entre as mulheres, mas também com os homens. Pensar e discutir a relação é a melhor forma para resolver nossos conflitos. Falar de si, relatar suas próprias experiências, ouvir críticas e também criticar, analisar, ponderar, enfim, conquistar a fala, fazer valer nossos lábios sem precisar assumir a fala do falo⁵. A ênfase precisa permanecer sempre na relação. A relacionalidade deve ser o foco porque se estende a relação com as coisas, objetos, com o corpo e com a natureza. A atitude que os homens têm tido, não apenas com as mulheres, mas com os demais seres precisa ser revista e repensada. Por isso, não há entendimento do que seja a natureza não a podemos tomar como sinônimo de essência, pois, como a própria ciência alerta, a natureza está sujeita a transformações.

4 O material didático que produzi (ver p 98) apresenta fragmento de *Ser e Tempo* de Heidegger que explicita as formas de alteridade que são a substituição dominante, relacionada ao ser sujeito, e a anteposição libertadora.

5 Se utilizando da metáfora dos lábios da genitália feminina em oposição ao falo masculino, Irigaray (1985) propõe a “palavra da mulher”, principalmente entre mulheres.

podemos nos igualar a eles, mas sim, demonstrar que nós temos “uma atitude com respeito ao corpo e natureza mais salutar do que a predominante na cultura capitalista ocidental, dominada por homens”(YOUNG, 1990. p 161. Apud: GABRIEL, 2009, p 21). O fato de pertencer à natureza, estar sempre envolvida vivenciando-a como parte de si, é a grande vantagem da mulher, no sentido de possuir o verdadeiro conhecimento da forma como extrair da natureza o que precisamos para nosso sustento sem destruí-la. E assim surge uma terceira possibilidade que seria demonstrar como o homem não alcança a plenitude ao rejeitar sua condição de dependência ou envolvimento com a natureza.

A filosofia tradicional e os filósofos clássicos, se ensinados de forma acrítica, sem o olhar feminista contemporâneo, reforçam a subordinação e inferioridade da condição da mulher. A filosofia contemporânea é marcada pela desconstrução da história da metafísica. Penso que a partir disso é possível ressignificar as teorias e sistemas filosóficos explicitando a invisibilidade da mulher e suas razões. Para tanto o conceito de alteridade é que deve nos mobilizar. Identificar as diversas formas de entendimento e elaboração deste conceito nos diversos momentos da história da filosofia e, sobretudo na atualidade, poderá explicitar melhor a condição feminina, bem como condições de possibilidades futuras. A compreensão desta questão, sua elucidação e problematização podem contribuir para a formação do espírito crítico de jovens e adolescentes. Caso a filosofia não seja ensinada desta forma, poderá reforçar a condição feminina de inferioridade e subordinação ao homem.

3.2 ABERTURA À ALTERIDADE

A atividade prática que desenvolvi para sustentar esta pesquisa sobre a possibilidade da interpretação e elaboração de uma filosofia feminina está vinculada a um determinado conteúdo de filosofia moral, a saber, a alteridade. Selecionei fragmentos de textos que tratam deste conceito. Para fins de análise, inicio com fragmento (que para fins de apresentação no material didático será segundo) extraído da obra de Heidegger *Ser e Tempo* (2002), cujo ponto de partida são duas possibilidades extremas acerca da alteridade. É importante e necessária adotar a abordagem deste autor proposta por Joanna Hodge em *Heidegger e a ética* (1995), que consiste em admitir que não

há em Heidegger conceitos universais que se refiram ao humano ou humanidade, mas, em lugar disso, há modos de ser em si mesmo originário e de estar com outro/as. A proposta heideggeriana de desconstrução da metafísica ou da história da filosofia torna-se de grande importância para o pensamento feminista e modelo para reinterpretar os textos clássicos da filosofia, na medida em que, sendo um crítico radical da tradição filosófica, demonstra a impossibilidade de uma única versão inquestionável desta tradição. Joanna Hodge, na condição de filósofa feminista, apresenta uma interpretação crítica do pensamento de Heidegger demonstrando que dele deriva a possibilidade de uma ética originária. Importante salientar que Hodge propõe uma leitura da obra de Heidegger conforme ele próprio lia outros filósofos: procurando extrair o não pensado pelo autor. Então, “enquanto Heidegger afirma que suas reflexões são moralmente neutras, a análise da autoconstituição, dos seres humanos como indivíduos denota preocupação ética”. (HODGE, 1995 p. 291).

Para sustentar sua tese, Hodge pressupõe que haja três versões de ética: primeira, história do pensamento ético; segunda, preocupação com o bem-estar e regras de conduta, ou produção de princípios universais e, terceira

uma concepção ilimitada de uma ética preocupada não só com seres humanos, mas com estes relacionados com a diferença e com o outro. (...) Mostra que o ser humano é essencialmente relacional, não apenas em relação consigo próprio e com outros seres humanos, mas em relação com uma conhecida ou desconhecida alteridade. O Dasein é uma forma de auto-relacionamento que sistematicamente se liga a outros de mesma espécie, a outros de espécie diferente, e a todo um campo de possibilidades onde existem essas diferenças e alteridades: existindo. (HODGE, 1995 p.10)

Esta concepção de ética que Hodge defende, proponho chamá-la de *ética da diversidade*, não apenas porque propõe refletir a relação entre os mais diversos seres, mas, principalmente, porque põe o foco na relação. Em outras palavras, uma ética que se propõe a pensar e refletir sobre o como, o porquê e as possibilidades de relacionamentos, uma vez que o ser humano se constitui por um feixe de relações. Diferente da história da ética ou das teorias sobre princípios éticos que geralmente pressupõem sua origem em ideais, aqui a proposta é tomar como origem dos problemas éticos o fato de que seres humanos se relacionam entre si, consigo mesmos e com outros seres.

Para Hodge, Heidegger apenas considerava os dois primeiros tipos de ética e os rejeitava, não cogitara a possibilidade desta terceira versão que pode ser extraída de seus escritos e de sua

biografia.⁶ Ela não considera a filosofia como uma prática europeia e critica qualquer herança platônica na filosofia, no sentido de buscar valores metafísicos num além-mundo ou em ideias universais e transcendentais assim como fez Heidegger em sua obra. Segundo o entendimento de Hodge “a História da metafísica contém assim um compromisso ético com uma vontade euro-cristã de superioridade” (HODGE, 1995 p.37), e quando Heidegger desconstrói a metafísica atinge a ética e a política fazendo surgir a possibilidade de uma ética fundamental enraizada na ontologia fundamental. Ela entende que nem mesmo Heidegger considerava que atingiu sua empreitada, ou seja, destruir a metafísica e substituí-la pela ontologia fundamental. Ele apenas identificou que a pergunta pelo ser em geral só pode ser respondida após resolvermos outra questão: o que é ser-se humano? Identificou também que esta questão já é colocada pelo ser humano em sua vivência cotidiana, razão pela qual explora a temática do ser sendo, fugindo de qualquer idealização. Ela chama a atenção para o fato de que a investigação de Heidegger começa com aquele ser que pré-ontologicamente sabe o que é o ser. Explica ela:

Assim, a relação que deveria produzir-se no decurso da análise entre *Dasein* e o *Sein*, acaba afinal por ser sempre dada antecipadamente, como condição de possibilidade para a própria investigação. Uma compreensão pré-ontológica é dada ao *Dasein* antes de qualquer pensamento sistemático. O fim da investigação é, portanto dado antes do seu começo. (HODGE, 1995, p 48)

Heidegger chama isso de círculo hermenêutico que significa compreender teoricamente um determinado ser que tem como condição existencial a capacidade de atribuir sentido a si mesmo e a tudo que envolve suas vivências cotidianas; em outras palavras, o *ethos* ou o mundo da vida. Hodge considera que ele não compreendeu ética como *ethos* que é o cotidiano, mundo das experiências

⁶ Seu envolvimento com o nazismo não diminui o “status de seus escritos” e nem corrompe seus leitores (HODGE, 1995 p. 20), mas revela contradições que devem ser estudadas com cuidado, porque “dá uma contribuição vital para o desenvolvimento do pensamento sobre as condições de possibilidade da atividade e da identidade política no mundo moderno” (idem, p 21). Isso significa que não há mais a separação entre teoria e prática porque o que dizemos revela o que somos e fazemos. A linguagem que institui ética é a que institui ser. Seria Heidegger o professor absolutamente neutro, preocupado apenas em escrever uma ontologia fundamental porque constatou na história da filosofia que esqueceram de fazer? Ou seria o gênio que engendrou em suas obras, sutilmente, uma forma de extermínio em massa sem que ninguém percebesse o que estava dizendo? Nem uma coisa nem outra, era uma pessoa consciente dos problemas de sua época e procurou soluções, como toda e qualquer pessoa, cometeu graves enganos, tanto em seus escritos como em suas ações. Para Hodge, no caso dos escritos, o maior equívoco foi não perceber a relação entre metafísica, ética e política.

vividas e a condição de possibilidade da metafísica assim como da ontologia. Entende ela que Heidegger percebia que a ética ocidental não dava conta do mundo da vida ou das experiências cotidianas, mas pensava que primeiro devia formular uma ontologia como fundamento teórico da qual emergiria a ética e a política, sem perceber que a teoria já é a prática ou, mais ainda, que a realidade vivida na práxis é o fundamento da teoria. Desta forma ontologia, política e ética precisam caminhar juntas.

A metafísica é o discurso da essência humana única em todos os tempos e lugares que desconsidera a vivência humana, as especificidades de cada indivíduo ou grupo e defende valores universais absolutos. A existência humana concreta, conforme Heidegger demonstra em *Ser e Tempo*, está em completa oposição a isso. É histórica porque depende das condições dadas que se transformam constantemente em cada época e lugar. Em toda a obra a vida cotidiana é objeto de investigação e por meio dela desconstrói a metafísica atingindo a ética e a política porque conclui que a existência precede a essência logo, a resposta é sempre futura. “A questão da ética seria, então, impreterivelmente futura e ligada à questão: o que é ser-se humano?” (HODGE, 1995, p 27).

A resposta que a tradição filosófica dá a esta pergunta é: ser humano é ser racional, característica essa que lhe permite vencer as necessidades impostas, sobretudo pela natureza, e determinar sua vida racionalmente desvinculando-se de tudo o que possa impedir sua liberdade. Assim, surgem as clássicas dicotomias filosóficas, a principal, no que se refere às discussões éticas, é a contraposição entre liberdade (entendida como razão) e necessidade (como natureza). O homem é considerado como já destinado pela natureza a ser livre devido ao entendimento que se tem de que sua participação no ciclo reprodutivo da espécie não exige muita disponibilidade de tempo e esforços, diferente da mulher de quem a natureza exige quase que total disposição. Essas condições não são escolhidas nem pelo homem nem pela mulher; são dadas pela própria natureza ou qualquer ser divino que se acredite dominar e controlar a natureza. Os princípios morais, obviamente, são criados pela capacidade racional do homem e impõe à mulher total obediência ao homem devido sua incapacidade de transcendência da natureza para a racionalidade. Como, em *Ser e Tempo* isso pode ser desconstruído?

O *Dasein*, ser-aí não tem sexo. O critério de demarcação ontológica é a linguagem: o ser que se pergunta pelo seu próprio ser e pelo ser em geral. Onde ocorre isto? Não é no mundo das ideias, essências ou abstrações racionais. É no mundo da vida, no contato e vivências com a natureza. Antes de qualquer tematização. Eis aqui a origem, no sentido de *arché* de onde tudo vem e para onde tudo volta. Mundo não é apenas matéria passiva e inerte, assim como também a *physis* não era para os gregos, precisa ser encarado no sentido de vida, de organismo, daquilo que é. Portanto, ser. No mundo, está a origem que significa o surgir constante, crescer, amadurecer, envelhecer e morrer perenemente. A origem sempre presente de infinitas possibilidades de ser: do ser investigativo, ético – porque a liberdade, condição primeira para a moral, já está instaurada, e também do ser político, estético e tantas outras – porque a racionalidade também já está dada aí pela natureza. Disso se segue que a existência precede a essência porque o mundo ou natureza não é passivo, exerce sim atividade sobre o ser-aí e todos os outros seres. A partir das condições que o mundo apresenta o ser-aí, cria seu projeto de existência que, mesmo que seja individual, é construído e realizado pelas relações com outro/as. O ser-aí é sempre uma unidade de um todo que chamamos humanidade ou conjunto de seres de linguagem que têm a possibilidade de questionar o ser, porque se relaciona com o ser, inclusive com o seu próprio. E aqui temos o terceiro elemento fundamental da possibilidade da ética, depois do ethos e da liberdade: a consciência. Ela nada mais é que o saber-se indivíduo como unidade do todo, ou seja, individuação. Carrega consigo nesta individuação o saber compartilhado por todas as existências que precedem a essência.

A essência da ética não pode ser os princípios e valores elaborados ao longo da existência humana, porque as condições mundanas são temporais. Cada condição de vida vai originar princípios próprios e vai exigir sempre uma resposta também original à pergunta: O que é ser-se humano nestas condições atuais? Os juízos, princípios, regras que pertencem há outros tempos ou lugares podem ou não se aplicar ao tempo da ação. É preciso também um tempo para esta decisão, o tempo de cada consciência individual no processo de formação de seu caráter próprio. Segundo Hodge, Heidegger rompe com o imperativo kantiano da máxima universal e enaltece o *sapere aude*, o ouse saber. Esta máxima de Kant não é universalizadora e, sobretudo, pressupõe o erro. Seres humanos cometem erros tanto em suas ações como em seus juízos. Aqui podemos alegar que um

dos maiores erros da tradição filosófica é construir uma resposta ideal para o que é ser-se humano sem considerar a concretude das ações efetivas. Construíram-se abstrações dicotômicas que não se aplicam a realidade dos fatos, como é o caso dos conceitos feminino e masculino, fruto da abstração totalmente equivocada da oposição entre teoria e prática, ou realidade concreta e idealização.

Heidegger constata um esquecimento do ser em nossa época. Procura na tradição o momento quando isso se deu e concluiu que Aristóteles foi o último que se ocupou com esta questão. Sua resposta, o ser como substância, foi assumida pela filosofia medieval e moderna sem contestar. O fundamento de tudo é ou a substância divina para os medievais ou a substância pensante, ou sujeito, para os modernos. Após Descartes, vários filósofos vão nomear o ser, desde Leibniz com a ideia de mônada; até Nietzsche com vontade de poder; todos têm em comum o homem como fundamento. Segundo Hodge, é esta a história da metafísica que Heidegger desconstruiu e constatou que, ao colocar o homem como fundamento de tudo que existe, esqueceu-se ou afastou-se do ser como algo que opera acima e além do que existe e “dos poderes e interesses humanos” (HODGE, 1995, p. 173). O sujeito como medida de todas as coisas porque as representa em sua mente não oferece uma garantia real para aplacar a angústia da incerteza da existência, muito menos tomar como fundamento um ser divino onisciente. O ser significa “a força plena do destino desordenado” e os entes “a familiaridade pré estabelecida” (HODGE, 1995, p. 202). A angústia gerada pelo sentimento de não habitabilidade de se estar entre o ser e os entes precisa ser plenamente assumida e a melhor forma para isso é por meio da poesia. No entanto, um dos primeiros acontecimentos filosóficos que marcou toda a tradição foi a expulsão da poesia da cidade ideal platônica. O discurso filosófico se quer como o verdadeiro pastor do ser e não admite que a poesia possa desempenhar melhor este papel. Esta é apenas uma das muitas exclusões operadas por este discurso ao longo de milênios.

A exclusão das mulheres se deu com a justificativa de pertencer a natureza entendida como necessidade. Ao homem é reconhecido o poder de superar as necessidades naturais, mas à mulher não. O ponto que chama atenção é: o homem, de fato, consegue superar as necessidades naturais? Na linha do feminismo ginocêntrico temos o ecofeminismo que responde a essa pergunta com um sonoro “não”. E sua tentativa de fazer isso nos últimos séculos de maneira agressiva está pondo em risco a satisfação de necessidades naturais básicas como matar a sede. É urgente uma outra forma

de se relacionar com nossa principal alteridade: a natureza. É urgente admitir que o ser humano não pode ser o fundamento de tudo o que existe e jamais terá domínio sobre o real, porque guarda em si um mistério e uma força que não temos capacidade de entender. O ser humano pertence ao real; é o mesmo e da mesma forma; é incompreensível, daí o fracasso das antropologias que Heidegger constatou. O que fazer? Como reavivar a filosofia que, como tudo que envolve o ser humano, é finita? Em *Ser e Tempo*, Heidegger explica que o mundo se revela quando algo dá errado. Ocorre com isso a possibilidade da compreensão dos significados criados para dizer o que as coisas são, também a compreensão da historicidade e temporalidade dos seres humanos. Os significados mudam conforme os projetos humanos. Então, é inerente ao ser humano a capacidade de mudar ou criar algo diferente, porque a liberdade não é algo a ser conquistada, mas faz parte do modo de ser humano. A natureza, tida como o reino da necessidade, é também um construto humano. Nossa relação com a natureza varia da mesma forma que nossa relação com o ser, bem como com o ser em geral. Ser humano é história, mutabilidade, instabilidade e variação; assim, também o são, inclusive e principalmente, seus construtos racionais acerca do que seja a natureza. Esta é a mais importante contribuição do pensamento de Heidegger que pretendo elucidar porque entendo que possibilitou a filosofia feminista, entre outras.

Em Aristóteles, a natureza é o limite da liberdade humana. A mulher não consegue superar a natureza e por isso não é capaz de transcendência como o homem é. Em *Ser e tempo*, ser humano ou ser-ai, independente de sexo, é transcendência. A liberdade é ontológica de tal modo que podemos dizer que seja “natural” do ser humano. Dessa forma, a natureza é histórica também. Não há mais a dicotomia entre cultura e natureza. A diferença precisa ser estabelecida, mas não mais em termos de igualdade e identidade, e sim em termos de relação. O ser humano não é idêntico à natureza, mas reúne-se a ela, se envolve e é envolvido por ela, sem, todavia, se identificar a ela, porque é diferente dela. A relação com a cultura é da mesma forma, a individualidade de cada ser faz com que receba e transforme ou não a herança cultural de forma única e original mantendo o caráter sempre dinâmico da cultura.

O que torna possível este envolvimento sem identidade é a *abertura* – termo que Heidegger usa para designar esta capacidade humana de compreender o mundo e a si mesmo e criar inúmeros

significados que nos levam a novas formas de agir. A abertura nos põe diante das múltiplas possibilidades que a existência apresenta, inclusive a de fazer julgamentos corretos. Também nos torna lúcido/as para a total impossibilidade dos projetos humanos ou, nos termos de Heidegger, a angústia de saber-se quem se é: incerteza e mistério, bem como impossibilidade de optar por todas as opções disponíveis ou de possuir todo o conhecimento possível, além de tampouco poder escolher pelos outros. Ainda e sempre temos a ilusão de uma vida tranquila e sossegada. Isso levou os homens a querer dominar e controlar a natureza, aqui representada como terra e o meio ambiente, na qual inclui também as mulheres. A natureza tida como a outra porque misteriosa e desconhecida, por isso monstruosa e ameaçadora. O que assombra ou espanta também desperta a curiosidade e vontade de conhecer. Uma vez conhecida torna-se dominada, controlada porque idêntica ao seu entendimento representativo. Não intimida mais. No entanto, sempre haverá algo ou alguém em que se projeta o monstruoso e ameaçador.

Hodge demonstra que o autor de *Ser e Tempo* teve grande preocupação em desvincular a ética do divino. Resignifica termos cristãos e oferece possibilidades de individualização por meio de “querer ter consciência, queda e culpa” (idem. p 307), e de fato desvincula a filosofia do cristianismo. Porém, pensa a ética como inter-relação e não como relação consigo mesmo. Faz nesta obra uma autointerpretação e implicitamente interpreta a tradição e os outros, visto que, como ele mesmo demonstra, *dasein* é no tempo e na história, ou seja, na cultura; logo, interpretar a si é interpretar a cultura. Demonstra, sobretudo, a incompletude e abertura do *dasein* que, segundo Hodge é ética. É de se lamentar, contudo, que Heidegger procure abolir o cristianismo e colocar em seu lugar a tragédia grega. Nas palavras de Hodge:

A insistência de Heidegger em relacionar a filosofia com a tradição da qual emergiu, torna a filosofia numa especialidade, em elite, numa empresa esotérica, aberta apenas àqueles que têm acesso às formas relevantes de treino. Esta insistência leva Heidegger a supor que, perdendo-se o acesso a tal tradição, a prática é irrecuperável. A especificidade da tradição européia tem-se perdido pela disseminação dos seus próprios resultados pelo mundo. Heidegger empenha-se na idéia de que a filosofia é essencialmente uma prática grega e, por extensão, uma prática européia. (...) Esta é uma estranha perspectiva para alguém que defende ser a filosofia o resultado de uma resposta a um sentido de não-habitabilidade e deslocalização, que é irredutivelmente característico da existência humana. (HODGE, 1995 p 16)

Entendemos que o autor de *Ser e Tempo* não alcançou este objetivo porque esta obra suscitou interpretações que fundamentam modos de ser, iniciativas de ação e reflexões teóricas que permitem repensar as relações, em especial as de gênero. Algo que a filosofia tradicional não admitia fazer. Ao recusar o termo “homem” e desconstruir a noção de “sujeito” abriu possibilidades de pensar o modo de ser criança, mulher, não europeu, enfim, pensar o ser humano independente de idade, gênero ou raça. O *dasein* – existência humana – é um fenômeno complexo e não essencial que se manifesta de múltiplas formas e nenhuma melhor ou pior, superior ou inferior a outra. Descrevendo a existência como possibilidades de ser nos diz da liberdade do *dasein*. Ele não é idêntico a si mesmo, mas livre para criar identificações. Identifica-se com os outros e com as coisas do mundo porque é no mundo. Há sempre a possibilidade de se deixar apreender pelo pensamento totalitário do outro/a e se considerar coisa ou se tomar como incapaz deixando que ocupem o seu lugar tomando suas decisões. Esta modalidade de alteridade, Heidegger chama de substituição dominadora. Isso não significa que precisa ser sempre assim, há sempre a possibilidade de mudança da situação dada por causa da abertura compreensiva e interpretativa do *dasein*. Heidegger nos apresenta uma outra forma de alteridade, a anteposição libertadora que requer coragem e serenidade para assumir a imprevisibilidade de nossa existência e a incerteza da possibilidade de realização de nossos projetos. Requer assumir responsabilidades e suportar a angústia. Entendemos com Hodge que neste ponto está o fundamento ético porque nossas constituições ontológica e moral ocorrem simultaneamente.

Pensar em termos de totalidade abarcando o/a outra/o em nossas representações gera conflitos porque a/o outra/o pode resistir ao sistema totalitário e hegemônico criando o seu próprio modo de pensar e se pensar. A/o outra/o é diferente, diverso, uma vez que o próprio *dasein* não é idêntico a si mesmo, mas cada vez outro, o *dasein* é alteridade. É dessa perspectiva, portanto, que o fragmento de texto de Heidegger foi lido, discutido e interpretado com estudantes em sala de aula.

3.3 O PENSAMENTO DE SIMONE DE BEAUVOIR

Simone de Beauvoir nasceu na França em 1908. Primeira filha de um casal pequeno burguês, recebeu educação de acordo com a ideologia da família que, conscientes da impossibilidade de pagar um dote matrimonial, a encaminharam para colégios católicos. Na juventude Simone ingressou no curso de filosofia visando tornar-se professora e responsabilizar-se por sua própria existência. Na universidade, conheceu Sartre, seu companheiro de toda a vida. Da sua biografia e de seus escritos nasce uma nova fase da condição feminina no ocidente.

Em 1949, ela publicou a obra *O segundo sexo*, fato esse que caracteriza o que chamamos de segunda onda do movimento feminista, marcada pelo estabelecimento de uma área de pesquisa acadêmica voltada aos estudos da mulher. Assim como seu companheiro Sartre, ela é bastante influenciada pelo pensamento de Heidegger e pelo marxismo. Dessa forma, criam uma corrente existencialista de filosofia com características próprias que rejeita qualquer tipo de essência humana e enfatiza as condições reais e concretas como determinantes da consciência humana. Em suas palavras:

A perspectiva que adotamos é a da moral existencialista. Todo sujeito coloca-se concretamente através de projetos como uma transcendência; só alcança sua liberdade pela sua constante superação em vista de outras liberdades; não há outra justificação da existência presente senão sua expansão para um futuro indefinidamente aberto. (BEAUVOIR, 2009, p.30)

Os projetos existenciais resultam de uma dialética entre a consciência e os dados reais que a ela se apresentam no mundo. A facticidade, que significa estar numa situação dada e não escolhida, cujo exemplo radical é o nascimento, é mola propulsora dos projetos de vida. “Todo indivíduo que se preocupa em justificar sua existência, sente-a como uma necessidade indefinida de se transcender” (BEAUVOIR, 2009, p.30) A mulher, como todo ser humano, também quer justificar sua existência, alcançar a superação da facticidade ou ainda, sair da imanência; caso seja impedida, ficará degradada. A autora considera uma “falha moral” aceitar esta degradação e não procurar meios de superação. Na eventualidade desta situação ser imposta por outrem, será transfigurada em opressão. “Em ambos os casos, é um mal absoluto” (BEAUVOIR, 2009, p.30). A situação que se apresenta a toda mulher que chega a esse mundo é ser para os homens um objeto ou qualquer coisa absolutamente diferente deles. A possibilidade de reconhecer-se como um ser em si, autônoma e livre para criar a sua própria existência é quase nula e totalmente capturada e obstruída pelos

homens que a querem a seu dispor, apenas como instrumento para edificar projetos por eles criados. “Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina?” (BEAUVOIR, 2009, p. 31). Esta é a questão que ao longo da obra procura responder. Explica também a autora que essa realização será pensada em termos de liberdade para transcender à facticidade e realizar projetos existenciais.

A filosofia existencialista, portanto, está evidente na estrutura de sua monumental obra, cuja primeira parte é a análise dos fatos que demonstram a situação da mulher na sociedade. Explicita em que condições a mulher surge neste mundo criado e idealizado pelos homens. A mulher encontra já estipulado e naturalizado, um destino social engendrado a partir de mitos e representações da natureza que o entendimento masculino produz. É preciso, então, desconstruir cada um destes mitos que deram origem ao destino da mulher na sociedade patriarcal a fim de, em seguida demonstrar a realidade vivida nas mais diversas situações, desde a formação até os esforços sobre humanos para conseguir viver na prática as determinações masculinas, a ponto de ser para os homens à custa de sua total insatisfação. Nessa tarefa, interessa-nos principalmente quando se trata de desmistificar a relação da mulher com a natureza. Seria a mulher sinônimo de natureza e ambas seriam passivas, em contraposição ao homem, que é elemento ativo? É a natureza, tanto quanto a mulher, puro instinto voraz e irracional em contraposição ao homem racional, que qualifica os instintos e desfruta deles como lhe interessa? Ou estaria a mulher apenas em relação mais íntima com a natureza, sendo diferente dela e conhecedora de suas forças e mistérios, procura as formas apropriadas de extrair o que precisa para a construção de seus projetos usufruindo também dos prazeres e dádivas que ela proporciona, porém, com o devido respeito, pois a natureza é nossa alteridade, o que significa que sempre será uma força misteriosa que exige cuidado.

Com a citação de Pitágoras na epígrafe da obra, Simone de Beauvoir nos diz de imediato que associar a mulher ao mau, caos e trevas é prática bastante antiga. No primeiro capítulo que tem por título “Os dados da biologia”, se propõe a investigar a questão “O que é mulher”? Ela é isso mesmo que sempre afirmaram que ela seria ou é possível outra resposta? O que sempre afirmaram é que mulher é uma fêmea. “O termo ‘fêmea’ é pejorativo, não porque enraíza a mulher na natureza, mas porque a confina em seu sexo” (idem, p. 35). Então, analisa exaustivamente o significado de

fêmea procurando saber se a mulher é uma fêmea como outra qualquer, ou que tipo de fêmea seria. O homem projeta nela todas as fêmeas e cada espécie animal tem um modo diferente de ser fêmea. Inclusive, há espécies em que não ocorre a separação entre macho e fêmea, os organismos podem não ter sexo, ser de um sexo apenas e se multiplicarem mesmo assim, ou possuir os dois, como no caso de organismos hermafroditas. A reprodução dos seres na natureza não exige que seja sexuada, há a assexuada e também a partenogênese que dispensa o elemento macho. De início, os biólogos acreditavam ser mais vantajosa para a perpetuação e fortalecimento da espécie a troca de materiais genéticos por meio da reprodução sexuada. Todavia, segundo a autora, isso é controverso, visto que as espécies que se reproduzem assexuadamente permanecem sem degradação. Portanto, a separação em machos e fêmeas é puro acaso ou injustificada. Sua origem é pois, “um fato irreduzível e contingente” (BEAUVOIR, 2009, p. 37) e a filosofia nunca se preocupou em explicar ou entender o que isso significa. O mito platônico explica o amor e não a divisão sexual.

Nos níveis mais elementares da natureza a fêmea se sobressai ao macho e geralmente sobrevive a ele, porque o que está em jogo em toda a natureza é a sobrevivência da espécie. Não há uma vida individual apenas; vive-se alienado/a às respectivas espécies, somente à medida que estas vão se tornando mais complexas é que aparece a individualização, ocorrendo que os machos geralmente se tornam mais independentes. Das análises que Simone de Beauvoir faz da natureza animal, é possível concluir que em todas as espécies o objetivo principal é garantir a sobrevivência do grupo e da espécie. Macho e fêmea colaboram para isso de maneiras variadas. A responsabilidade pela nutrição da prole nem sempre é exclusiva da fêmea. É evidente que o corpo das fêmeas é dotado de nutrientes e mecanismos que sustentarão um futuro ser, ou seja, carrega em si a possibilidade do vir a ser. Está a serviço do devir.

Hegel em sua *Filosofia da natureza* esforça-se em demonstrar silogisticamente que o macho é ativo e a fêmea passiva. Contra Hegel, Simone de Beauvoir sustenta que não há na natureza a passividade da fêmea. Até mesmo as representações da ação do espermatozoide e da inação do óvulo, nas palavras de Beauvoir, “são divagações” (BEAUVOIR, 2009, p. 44). O papel dos dois gametas é idêntico. Apesar de o óvulo conter grande quantidade de nutrientes, não podemos por isso imaginar a mulher como um óvulo gigante e inativo. A narrativa do papel dos dois sexos foi

elaborado socialmente à revelia de uma compreensão adequada da natureza. Essa compreensão é parcial, favorável ao masculino e remonta à Aristóteles que entendeu ser o sêmen portador da centelha de vida que encontrava no útero a terra fértil para seu desenvolvimento. Entendeu o sêmen como sinônimo de força, atividade e vida e o útero como apenas terra que nutre a semente. Esta talvez seja a associação mais perversa da mulher com a natureza, torna-a como um pedaço de terra ou objeto de reprodução que um homem possui. Não como um ser de consciência capaz de pensar e decidir sobre os rumos da espécie ou, pelo menos, da sua própria vida.

“A mulher, como o homem, é seu corpo mas seu corpo não é ela, é outra coisa” (BEAUVOIR, 2009, p. 70). Simone de Beauvoir faz como que um paralelo com a explicação de Merleau-Ponty acerca do corpo humano. Assim como o homem, a mulher também é consciência encarnada. No entanto, mais do que o homem seu corpo está a serviço da espécie, é seu destino natural, contra o qual ela luta de todas as formas para se desvencilhar das obrigações impostas pela natureza. Parece que a autora encara de maneira muito pessimista este destino natural da mulher. Enfatiza todas as perturbações físicas e psicológicas decorrentes das ovulações mensais, gravidez e amamentação. De fato, isso é real. Mas também deixa transparecer que isso poderia ser bastante amenizado se houvesse a devida compreensão e participação ativa do homem em todos estes processos. Se ele entendesse que sua função não é apenas depositar sementes em um útero, se considerasse que “o princípio macho cria para manter, o fêmea mantém para criar” (idem, p. 69) poderia ter uma relação mais autêntica não apenas com a mulher, mas também com a natureza em geral. Criar para manter significa que o homem, pela natureza, é muito mais responsável pelos cuidados e educação da criança enquanto a mulher é mais voltada para o devir e tem maior preocupação com o futuro.

Nem a mulher, nem a natureza pode ser tomadas como seu outro absoluto do homem, ou seja, inimigo a ser dominado e destruído ou coisa a ser manipulável, visto o ser humano e natureza serem o mesmo. Isso significa que assim como a mulher só existe com a natureza, junto a ela num relacionamento íntimo e ao mesmo tempo se diferenciando dela para afirmar-se como indivíduo, o homem também precisa aprender a fazer isso. O meio pelo qual ocorre esta interação com a natureza é principalmente o corpo. É necessário admitir que o corpo da mulher é projetado pela

natureza com vistas à nutrição do futuro da espécie, de acordo com o ciclo lunar, faz-se e desfaz-se em seu corpo um berço para nutrir a vida que contém no óvulo caso ela seja ativada pelo espermatozoide.

O corpo do homem é adaptado para o aqui e agora, cuidar do presente, já a mulher é voltada para o futuro. Ela não apenas pensa como vamos nos manter amanhã, mas sente em suas entranhas o porvir e a necessidade de resguardar-se para o amanhã. Isso não pode ser confundido com passividade. A ação com vista ao futuro é lenta e paciente. Durante, pelo menos, trinta anos, isso se repete no corpo da mulher, nesta fase em que ela é, segundo Beauvoir, a escrava da natureza. Todavia, a mulher jamais aceitou passivamente esta escravidão. Das mais variadas formas, tentou amenizar este peso e sofrimento. Possuidora de consciência crítica e curiosidade, na convivência íntima com a natureza, vivenciando seus ciclos, desvendou muitos de seus mistérios. Por ser produtora de vida, compreendeu como se produzem as diversas formas de vida, as que podem ser utilizadas para a nutrição de sua espécie e as que a colocam em risco. Sempre fez parte de suas preocupações primeiras a construção de um ninho, ou lar. Torná-lo o mais aconchegante e seguro possível não é capricho frívolo feminino. Saber fazer o fogo e mantê-lo sempre ativo para aquecer e a preocupação com a água sem a qual nenhuma vida se mantém, são exigências que manifestam a preocupação da natureza com sua perpetuação por meio da mulher. Não é instinto, talvez intuição, mas há muito de mistério.

Não creio que a mulher engendrasse um ser divino que não fosse imanente. O óbvio seria o homem compartilhar essas preocupações, como em muitos casos ocorre. Infelizmente se perde em suas divagações idealizando outros mundos e formas de vida alheias à natureza. Tem capacidade inclusive de criar um ser divino transcendente. A situação se agrava porque convence a mulher por meio de discurso bem elaborado a acreditar em suas fantasias. Na maioria das vezes, este discurso não é bem elaborado e, por isso, persuade a mulher a viver de acordo com ele por outros meios, principalmente impedindo-a de ter acesso ao letramento. E na ânsia de se tornar outro absoluto em relação a natureza nega-a, projetando na mulher este seu repúdio.

Também os meios contraceptivos na natureza são antigos conhecidos das mulheres. As ervas que produziam em seus jardins e hortas demonstravam seu conhecimento da natureza que lhe foram

passados de mãe para filha por milênios. Por isso não podemos afirmar que a mulher sempre foi alienada à natureza. Apenas que sua relação com ela é mais íntima que a do homem. Também é preciso dizer da satisfação experimentada ao realizar o que a natureza pede. Os prazeres do corpo e do contato direto com as forças naturais são indescritíveis, às vezes, por si só já justificam a vida. Prazeres esses que nos últimos três milênios a sociedade patriarcal usurpou da mulher, obrigando-a viver apenas a dor e o sofrimento. Simone de Beauvoir enfatiza apenas esta parte, o fato de estar-se subjugada pela natureza. Até que ponto isso é apenas uma imposição social advinda de uma moral equivocada que não considera a liberdade como supremo valor, a liberdade de viver o que realmente somos, nossa natureza, e extrair dela todos os prazeres que nos oferece? A autora diz que só na menopausa é que a mulher se livra de seu destino biológico. Ora, a morte faz parte deste destino e não atinge apenas a mulher; todos os seres vivos morrem e se preocupam em deixar descendentes, de tal modo que esta preocupação não é apenas das fêmeas e, na natureza, macho e fêmea estão a serviço da espécie. O destino biológico da mulher, como fêmea da espécie humana, é de extrema relevância em sua história de vida. Sempre que falamos de mulher nos remetemos a sua condição biológica que se manifesta em seu corpo. É “o corpo o instrumento de nosso domínio do mundo, este se apresenta de modo inteiramente diferente segundo seja apreendido de uma maneira ou de outra” (BEAUVOIR, 2009, p.67) Portanto, não é ele um fato imutável e nem razão para se tomar a mulher como totalmente diferente e subordinada ao homem. Simone de Beauvoir diz ainda: “na perspectiva que adoto – a de Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty – se o corpo não é uma coisa, é uma situação: é a nossa tomada de posse do mundo e o esboço de nossos projetos” (BEAUVOIR, 2009, p.67). Para estes autores, o ser humano é histórico, ou um vir a ser, é superação e transcendência e, por isso, não podemos prever as possibilidades de realização de seus projetos. Como analisei aqui, a característica do vir a ser marca o próprio corpo da mulher. O homem, por ser macho, goza, desde sua herança biológica, de maior independência. Os dados da natureza são estes, aparentemente equilibrados. Por que, no seio da sociedade humana, a desigualdade sexual é tão grande a ponto de bloquear quase todos os meios de transcendência à mulher?

A sociedade humana é constituída a partir da linguagem. Com ela, estabelecemos valores que definem as regras de comportamento. A liberdade é talvez o principal valor, cujo entendimento,

desde o início da filosofia, foi tomado como sendo mera ausência de necessidade. A natureza foi compreendida como o reino da necessidade. Daí se segue que estar livre das necessidades naturais é sinônimo de liberdade. Com este argumento, criou-se um mundo humano que se quer apartado da natureza biológica ou bruta. Uma segunda natureza baseada num mundo de ideias. Multiplicam-se os mundos e apartam-se os seres. O mundo feminino e o mundo masculino. Estabelecem-se funções de acordo com o mundo que se supõe pertencer a determinado ser. E assim fundou-se a moral das exclusões e separações, uma multidão de excluídos. Esta forma de organizar o mundo, entretanto, não se sustenta mais; está no seu limite. A moral aristocrática, no que se refere aos gêneros, que institui os homens como melhores e as mulheres abjetas, está em ruínas. É preciso superar a misoginia e reconhecer a humanidade da mulher. Mas qual humanidade?

A própria Simone de Beauvoir, ao afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” sustenta que a humanidade não é algo dado, mas uma construção social ou cultural e política. Apesar de defender a alteridade por semelhança, ou seja, pleitear a igualdade entre homens e mulheres com relação a humanidade, ela admite a diferença. Disso resultou a diferença entre sexo e gênero, onde sexo é natureza e gênero, social. Seja como for, não dá pra negar que Beauvoir desafiou a relação excludente entre natureza e cultura. De acordo com o lema existencialista de que a existência precede a essência, ela alegou que os dados da natureza equivalem à situação dada e não escolhida e pode ser transcendida, sim, se vencermos outro obstáculo igualmente dado e não escolhido, que é sistema patriarcal opressor. Ela apostava na ideia de igualdade no sentido de que, assim como o homem a mulher também pode transcender a natureza e ocupar as mesmas posições sociais que homens ocupam. Entendia ela que a humanidade é anterior as diferenças, enquanto a política deve ser a inclusão da mulher no sistema patriarcal.

Iris Yung (1990) chama esse modo de pensar de feminismo humanista ou assimilacionista porque quer a inclusão da mulher na categoria de humano, sem entender que o conceito de humano é, desde sempre, excludente. Afirma que a diferença sexual é natural e a opressão, é social. O sistema patriarcal não produz a diferença, apenas a exclusão. Buscar a igualdade aqui equivale a querer ser aquilo que criticamos: sujeito que domina, controla e oprime.

A partir dos escritos de Simone de Beauvoir, muitas discussões surgiram dando origem a vários tipos de feminismos que Iris Yung tentou classificar. Segundo ela, as correntes que afirmam a diferença muitas vezes são criticadas por remeter ao conceito de essência de feminino. Entendo que Hannah Arendt nos dá uma boa resposta ao reelaborar o conceito de humano incluindo a sua parte natureza e enfatizando a pluralidade. Em suas palavras: “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.” (Arendt, 2008. p16)

4. METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo proponho pensar uma metodologia para o ensino de filosofia partindo de uma concepção de educação plural. Para tanto defendo as ideias de Arendt e Brandão de que os conhecimentos ofertados na educação básica precisam estar em estrita relação com a cultura em que a escola está inserida.

Comento a teoria de Michael Young porque percebo que influencia muito a construção de currículos atualmente. Procuo demonstrar que não é adequada a uma escola plural selecionar conteúdos universais porque envolve sempre uma determinada perspectiva em detrimento de outras. Geralmente a perspectiva de quem tem mais poder de decisão. Todos os conhecimentos são importantes, porém em determinadas culturas alguns podem ser mais relevantes que outros. Por exemplo, a música clássica pode ser considerada um gênero musical universal, mas no universo brasileiro o que predomina é o samba. Defendo, neste caso, que ambos os gêneros devem ser ensinados com igual ênfase.

Como mais um contraponto a Yung abordo as críticas que Guacira Lopes Louro, faz ao regime de poder inserido no espaço escolar por meio do regime de verdade estabelecido no currículo oficial que se apresenta como saber universal.

A metodologia apropriada para o ensino de filosofia é aquela que parte de uma problemática da cultura estudantil. Algo que tenha significado em seu cotidiano ou em sua existência e se relacione com algum texto filosófico (FAVARETTO, 2014). Com a intenção de fazer com que estudantes tenham um pensamento próprio sobre o problema é necessário instigar a interrogação, a reflexão e a discussão do texto apresentado. Priorizo como melhor método a proposta de comunidades interpretativas de Fish. Também considero o hermenêutico apropriado e apresento razões porque o método socrático e estruturalista não são proveitosos nas aulas de ensino médio e também para a elaboração de materiais didáticos para este nível de ensino.

4.1 EDUCAÇÃO

Primeiramente vou elucidar o que entendo por concepção de educação plural. Deve considerar o futuro do mundo e das próximas gerações, para tanto precisa promover a inserção de crianças, adolescentes e jovens na cultura como sendo a herança que nós, pessoas adultas, lhes entregamos. Este entendimento de educação é defendido por Hannah Arendt (2009a) em seu texto “A crise na

educação” no qual diz que “a função da escola é ensinar como o mundo é” (Arendt, 2009a p.246). Interpreto o mundo como cultura e a escola não é o mundo, mas parte dele, ou da cultura. É “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (idem, p. 238). Temos aqui a criança saindo de seu mundo privado, seu lar, com seus costumes, saberes e crenças, vendo a escola como sendo a cultura que agora ela deve assimilar, pois já tem consciência que sua sobrevivência depende de entrar para esse mundo amplo que a escola representa e lhe apresenta. Então, a escola seria a ponte entre o privado e o público e, conforme Maria Rita A. Cézár em sua interpretação do pensamento arendtiano “sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado do mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito a conservação”. Enquanto educadora/es não podemos apenas professar um determinado saber, mas assumir a responsabilidade pelo mundo que estamos entregando como herança às próximas gerações. Contar de forma crítica os erros históricos e ensinar a estimar os grandes feitos e as instituições que nos são caras. Sobretudo apontar caminhos que possibilitem novas conquistas.

A educação ideal não é aquela que se preocupa em ensinar um homem e uma mulher a ganhar dinheiro, conquistar um alto cargo ou qualquer outra glória. Mas aquela que amplia a mente, estimula a curiosidade, aprimora a inteligência e desperta potencialidades para a plena realização e satisfação de quem as possui. Desta forma revela novas perspectivas de vida e compreensão do mundo permitindo melhor desfrutar da vida, tanto privada quanto pública. Odílio Alves Aguiar (2208) ao refletir sobre a educação no pensamento de Hannah Arendt chama de clássica esta educação que é “condição humana” porque se preocupa com a formação integral do ser humano e não apenas com aspectos específicos como a formação para trabalho ou outro. Segundo ele “A relação entre educação e condição humana, nessas posições clássicas, é propícia ao florescimento humano, entendido como desenvolvimento das capacidades poéticas, teóricas e práticas. Sem trabalho, educação e arte o homem reduz-se a mero ser vivente. (AGUIAR, 2008, p 29) É fato que desde o nascimento estamos aprendendo os mais diversos tipos de conhecimentos. Fazemos uso, de maneira espontânea de nossa capacidade racional tanto quanto de nossas emoções, sentimentos,

intuição, crença e fé. As decisões mais importantes de nossa vida são tomadas nesse nível de conhecimento, desde a escolha de parceiro/a, governante e até o que fazer nos períodos de férias. Daí a importância de se possuir um bom senso. Este conhecimento denominado senso comum ou saber popular, já é uma forma de educação, mas não a ideal, por isso busca-se a escola onde encontramos conhecimento sistematizado para aumentar nosso bom senso. Na escola o conhecimento predominante e oficial é o científico. Mas, como Arendt nos lembra, este conhecimento “é apenas um prolongamento muito refinado do senso comum no qual as ilusões dos sentidos são dissipadas (...). O critério em ambos os casos, é a evidência que, como tal, é inerente a um mundo de aparências” (ARENDR, 2008 p). Este conhecimento deve sim ocupar grande parte do currículo escolar, porém a mesma medida deve ser dada a outras formas de conhecimento. “A tendência à vida tecnificada, na qual a técnica não é apenas um meio, mas erguida em fim em si mesma, geradora da mentalidade estratégica e artificialista, faz com que as formas espontâneas da vida humana percam seu lugar próprio para se manifestar no mundo comum” (AGUIAR, 2008. p 31). Com este entendimento de que o mundo é um só em sua complexidade de aparências, tanto na escola quanto na cultura em geral, e que a verdade é resultado da compreensão que, por sua vez é constitutiva do ser humano, pergunto: Qual a melhor forma de sistematizar os saberes da cultura de forma a tornar real este ideal de educação?

Dentre as inúmeras propostas interessa o conceito de “conhecimento poderoso” de Michael Young porque, segundo ele, permitiria que estudantes compreendam o mundo em que vivem. Ele distingue entre o conhecimento “dos poderosos” que seria aquele que interessa a uma classe social dominante, e o “conhecimento poderoso” que seria uma ferramenta de empoderamento para as classes menos favorecidas. Para tanto, há de se fazer uma seleção de conceitos necessários para capacitar, “ao menos intelectualmente, a irem além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2007, p. 1297). Entendendo que conhecimento é poder e pressupondo a diversidade de conhecimento, admite que uns são mais valorizados que outros. Quem estabelece o valor de cada conhecimento? Está óbvio que não deve ser a classe dominante. Seja lá quem for incumbido disso terá que possuir entendimento de todos os tipos de conhecimentos e sua importância. Young propõem:

(...) o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento, independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (idem, 2007, p 1296)

A valorização de um conhecimento teórico universal relacionado às ciências, provavelmente produzido por especialistas em detrimento das condições de vida dos estudantes, exige ruptura entre a vida cotidiana e a escola. Em primeiro lugar, idealiza-se a escola como independente da cultura em geral e principalmente da política. Como se ela fosse o templo do conhecimento sagrado e consagrado, por isso inquestionável, diferente e apartado do saber popular que utilizamos no cotidiano e nas demais esferas da sociedade. No entanto, essa concepção de Young está presente na organização de nossos currículos e precisa ser problematizada.

O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2006) em sua obra “O que é educação popular” diz que o/a professor/a “esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura – o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui” (2006, p. 5). Docentes se sentem num universo escolar idealizado e se negam a assumir o mundo perante as crianças. Isso ocorre porque se esqueceram de como se instituiu a escola e como se constituiu o saber ali ensinado. Segundo Brandão, desde os grupos tribais e aldeias já ocorria divisão de saberes. Opunham “categorias de sujeitos sociais” (Brandão, 2006, p. 14) que detinham conhecimentos como a feitiçaria, por exemplo, aos quais se atribuía poder e importância, ao restante do grupo que compartilhavam conhecimentos tidos como de menor ou sem nenhuma importância. Assim se efetivou a divisão social dos saberes e o modelo de escola que temos até hoje: um lugar onde está depositado um saber erudito, oficial e que se pretende universal, elaborado sistematicamente, como a ciência e a filosofia, porém, não representa o conhecimento elaborado ao longo da história de nossa cultura em sua totalidade. Não se admite nenhuma relação com o saber popular e o senso comum que permeiam todas as instâncias da vida humana. Apenas o saber erudito é valorizado a ponto de se desejar perpetuar através das gerações, por isso fazem parte dos conteúdos disciplinares da educação básica. Há muitos séculos esta foi a realidade escolar não apenas no Brasil, mas também na Europa, de onde vem esse saber erudito disseminado nas escolas brasileiras.

Acessar a escola e seu conhecimento erudito sempre foi privilégio de poucos. A escola foi pensada apenas para uma parte da população. O ditado popular “estude para ser alguém na vida” nunca fez parte da realidade social, nesta, o que vale é “seja alguém na vida para poder estudar”. E “ser alguém” significa, não apenas ter poder econômico suficiente, mas, sobretudo pertencer a um determinado gênero, no caso o masculino e ter uma determinada cor de pele, no caso a branca.

Nas últimas décadas do século passado surgiu a ideia de uma universalização da escola ou “um processo de massificação pelo qual o ensino médio passou a receber estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinham acesso a ele.” (RODRIGO, Lídia. 2007. p.38) Ao se colocar em prática essa ideia evidenciam-se várias situações antes não percebidas. Toda a organização da escola, desde o currículo até os espaços físicos tiveram que ser pensadas, agora numa perspectiva de diversidade. “Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aquele/as aos/às quais havia sido negada”.(LOURO, 2003. p 57). As mulheres pediram o acesso muito tempo antes e aquelas que pertenciam a classes mais favorecidas podiam frequentar. Porém, havia um tratamento diferenciado dado a elas a ponto de se estabelecer turmas apenas de meninas ou até mesmo escolas apenas para meninas, nestas os conteúdos eram diferentes das escolas de meninos. (LOURO, 2006. p 444). Na busca de uma plena democracia do conhecimento escolar avançamos e chegamos hoje a uma equiparação entre meninos e meninas frequentando as mesmas escolas e turmas e recebendo conteúdos idênticos. O que está evidenciado agora é algo tão profundo que nos faz questionar o cerne mesmo da escola e não apenas a sua estrutura. O conhecimento ali ensinado, tido como tão especial e poderoso deveria operar nas pessoas, alguma forma de transformação. Uma vez que as pessoas que sempre tiveram acesso a ele tinham uma condição de vida melhor, com mais autonomia e poder de decisões e escolhas, imaginava-se que bastava ter acesso a este templo mágico e decorar suas fórmulas, leis e textos complexos ali estudados para não mais estar sujeito a exploração em nossa vida cotidiana. Mas isso nem sempre ocorre. Muitas mulheres que passaram pelos bancos escolares onde, com muita luta conseguiram ingressar, saíram das universidades com seus diplomas e mesmo assim são vítimas de violência doméstica, assédio sexual, desigualdade salarial e outras formas de violência. Conforme

Young explica, este conhecimento não era poderoso, mas “dos poderosos”. Então fica evidente que o sistema educacional, inserido e produzido por poderosos, reproduz, reforça e está a serviço deles.

Quem são “os poderosos”? Por que este conhecimento lhes interessa? Talvez respondendo a estas duas questões possamos melhor compreender o que de fato é este conhecimento que garante poder social, econômico e político a determinadas pessoas e nega a outras.

A obra de Guacira Lopes Louro (1997) “Gênero, sexualidade e educação” apresenta uma reflexão sobre o que ocorre no universo escolar que dificulta um aprendizado significativo que se reflita nas condições de vida das pessoas tornando-as mais conscientes de suas situações e as faça vislumbrar possibilidades de ações diferentes das impostas pela cultura até então. As pessoas que frequentam a escola, principalmente a escola pública, têm dificuldades em assimilar o conhecimento erudito ali ensinado, não apenas por estar escrito em uma língua estranha, a chamada linguagem “cultura” totalmente marcada pela exclusão e inferiorização do gênero feminino e de etnias não brancas, mas principalmente por não sentirem nenhum reconhecimento de sua história. Quantas mulheres filósofas são estudadas? E o que os filósofos dizem sobre as mulheres? Guacira Lopes Louro, além de explicar como o saber popular permeia o espaço escolar, o que dele é absorvido e o que é desprezado nos currículos ocultos inseridos na cotidianidade escolar, nas relações entre agentes que integram este universo, nas hierarquias estabelecidas entre eles e em detalhes simples como a disposição dos móveis na sala de aula, também demonstra o regime de poder inserido no espaço escolar por meio do regime de verdade estabelecido no currículo oficial. Questiona o conhecimento ensinado na escola. Em suas palavras:

Na verdade, há uma história da ciência que ganhou legitimidade e universalidade. Esta Ciência, escrita com maiúsculas, fala por todos e de todos, já que foi pensada, conduzida e instituída a partir dos interesses e das questões daqueles cujas vozes pretenderam (e pretendem) representar toda a humanidade. Mas essa ciência também foi feita – é indispensável reconhecer isso – por um grupo ou uma parte da humanidade. Ela foi feita pelos homens – os homens brancos ocidentais da classe dominante – os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas. Possuidores de alguma capacidade ‘extraordinária’, eles sempre ‘souberam’ o que era importante em geral. (LOURO, 2003. p.143)

Desta forma nomeia os poderosos e o seu conhecimento. O termo ciência pode ser entendido como conhecimento científico e, também, filosófico. Este é o cerne do conhecimento escolar. O saber consagrado como “verdadeiro” e inquestionável. Temos que ousar questionar. Não podemos eliminá-lo ou substituí-lo, mas é possível subvertê-lo, ou pelos menos criticá-lo. Às vezes a forma de abordar um conteúdo já muda ou abre possibilidades para muitas interpretações. Isso vem ocorrendo há muitas décadas em todas as áreas do conhecimento e com a filosofia de forma bastante tímida.

Contestar essa ciência praticada pelos homens brancos ocidentais é característica da teoria feminista que está inserida no pensamento atual e perpassa todas as áreas de pesquisa. A principal crítica é justamente à ideia de universalidade do conhecimento, porque entende que todos os tipos de conhecimentos são construtos humanos e variam conforme a época e lugar. A universalidade pressupõe a essência a qual entendemos que é válida a partir de perspectivas, por isso não podemos concordar com Young acerca de um conhecimento escolar universal.

Se adotarmos a concepção de educação arendtiana de ensinar como o mundo é, precisamos ser honesto/as e não omitir ou excluir partes deste mundo, sob pena de estarmos sendo injusto/as com as próximas gerações. Fazer da educação básica o momento de inserção cultural, desmistificar o saber escolar relacionando-o com a cultura em geral e principalmente com as práticas diárias da vida comum, farão com que a educação adquira o sentido e significado real na vida das pessoas, que deixe de ser a ilusão de inserção num mundo de privilegiados. Com isso não estamos propondo que a escola seja o lugar apenas de socialização e troca de experiências em nível de senso comum. Muito pelo contrário, a escola é onde vamos aprimorar nossa capacidade de raciocínio conhecendo e compreendendo o que a humanidade já construiu em termos de obras de pensamento, dando ênfase especial àquelas que tratam de nosso espaço cultural mais próximo. Não apenas o raciocínio precisa ser treinado, com tanta intensidade ou mais devemos treinar a sensibilidade. Uma escola que não dedica pelo menos um terço de seu currículo às aulas de arte não conseguirá formar um ser humano em sua integralidade. Lembrando que não é somente arte erudita que deve ser ensinada, mas a popular que interessa bem mais a estudantes. A educação não pode ser um privilégio social

uma vez que é constitutiva do ser humano, porque ele não nasce pronto e acabado, necessita da educação.

4.2 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Que contribuição se pode esperar de uma disciplina de filosofia numa escola básica de nível médio que tenha um projeto político pedagógico de valorização e afirmação da diversidade cultural, em especial que se comprometa com a realização da equidade de gêneros?

Novamente vou recorrer a Hannah Arendt, agora para dizer sobre as distinções entre pensar e conhecer, duas atividades mentais distintas:

(...)a distinção entre as duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre as duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo. (2009 p. 13)

Conhecer diz respeito a nossa capacidade cognitiva e envolve tanto a busca pela verdade como também a produção do mundo. No primeiro caso, os critérios de verdade são variáveis: verdades factuais, verificáveis e as evidentes por si mesmas. O conhecimento que envolve a aplicação de saberes na produção, transformação e construção do mundo diz respeito a resultados. Em todo caso é um meio para um fim.

O pensar não apresenta resultados, mas sentido. Se refere a nossa capacidade de avaliar, julgar, criticar e encontrar significados. Esta atividade é genuinamente humana e não reproduzível artificialmente, mas que pode ser renegada. Podemos nos recusar a pensar sem, no entanto, deixar de fazer uso da capacidade cognitiva. A filosofia se refere a esse tipo de pensamento.

A filosofia, como todo conhecimento, é um instrumento que pode ser utilizado das mais variadas formas e finalidades. Precisamos buscar uma filosofia que se adéque à diversidade, sem com isso ignorar, no entanto, que as novas gerações têm o direito e a necessidade de receber toda a herança cultural e não apenas parte dela. Para nossa plena formação precisamos conhecer nossa história, seja ela boa ou ruim. Principalmente nossas origens e as origens daquilo que temos e de

que dispomos. Por outro lado, quem conta a história ressalta o que considera importante, uma vez que o conhecimento histórico também pode se tornar um meio para um fim. A disciplina de filosofia no currículo da educação básica diz respeito a história da filosofia que é bastante ampla e complexa, daí a necessidade de se fazer recortes e priorizar os momentos mais significativos. Analisando os livros didáticos percebemos que há um cânone filosófico, autores e temas consagrados que todas as obras abordam. Referência a mulheres e filósofas é muito escassa. Atualmente, graças a pesquisas de várias filósofas (dentre as muitas citamos LE DOEUFF, Michèle. 1989 e JOHANSON, Izilda, 2020) dedicadas a rever a história da filosofia no que diz respeito a participação de mulheres em sua construção, sabemos que em todas as épocas existiram mulheres filósofas. Precisamos sim, dar visibilidade a elas.

Não pode ser o objetivo das aulas de filosofia no ensino médio formar filósofo(a)s, mas ensinar a pensar filosoficamente que é analisar, julgar e significar. Para isso devemos ensinar a orientar-se “**pelo** pensamento e não orientar o pensamento” (FAVARETTO, 2014, grifo meu). Orientar-se pelo pensamento é sair do tumulto, do caos, do falatório da realidade para refletir – parar, silenciar, pensar – problematizar, questionar e argumentar a fim de resolver um problema que seja significativo cotidianamente e tenha referência a uma produção conceitual, um texto filosófico no caso, que nos apresenta um modo de pensar problemas parecidos. Diz Favaretto: “um trabalho específico de filosofia no ensino médio resulta da conjunção de um repertório de conhecimento [...] e de procedimentos básicos de análise, leitura e produção de textos” (FAVARETTO, 2014, 97). Entendo que o repertório é a história da filosofia e seus diversos temas. Os procedimentos não são exatamente técnicas de leitura dos textos filosóficos, talvez as “chaves de leitura” é o que devemos ensinar a estudantes, uma vez que, para ensinar a pensar só há um jeito: mostrar como filósofo/as fazem. Sendo assim, as aulas de filosofia devem ser de leitura e compreensão de textos filosóficos. Ressaltando que esta leitura, no ensino médio, não deve ter por objetivo a discussão ou aprofundamento de questões hermenêuticas, mas sim promover reflexões acerca da realidade. Há que se partir de situações problemáticas da vida estudantil e selecionar textos que se refiram a tais situações. O próximo passo é encontrar a melhor forma de fazê-los compreender tais textos.

Há defensores do método socrático característico da filosofia, criado por Sócrates e Platão e ainda hoje reverenciado como a essência do filosofar. Consiste em perguntas irônicas e aparentemente inocentes que Sócrates fazia a seus discípulos com a intenção de fazê-los se reconhecer ignorantes. Após esta fase, com o/a estudante agora desarmado, o/a mestre conduz seu pensamento até o conceito ou verdade universal que Sócrates e Platão defendiam existir e assim demonstravam a possibilidade do pensamento puramente racional. A intenção era depurar as particularidades da experiência, separar o particular do universal. O método consiste num caminho que leva da escuridão das experiências sensíveis à luz do conceito abstrato. Por não se importar em percorrer o caminho de volta supondo que o mundo das experiências do senso comum não consegue integrar o mundo dos conceitos, separaram, então em duas esferas opostas: a prática ou vivência real das experiências sensíveis e o mundo da teoria. Defendiam eles que o mundo das experiências é cheio de influências perniciosas que nos impedem de possuir pensamento próprio que seria a elaboração de conceitos. Atribui-se a este método a grande vantagem de formar o espírito crítico das pessoas. De fato ocorre a crítica das vivências do senso comum, questiona-se o óbvio, os hábitos e crenças recebidos na herança cultural e formulamos conceitos cuja característica básica é a universalidade, ou seja, precisa ser compartilhado com outras consciências que fizeram o mesmo processo e chegaram no mesmo entendimento. Cria-se assim outro mundo de hábitos e crenças, agora nos conceitos inquestionáveis e dogmáticos da filosofia. E o objetivo primeiro, que o método propõe, qual seja, formar um pensamento próprio não é alcançado porque, ser influenciado/a pelas experiências sensíveis ou pelos conceitos universais, é sempre ser influenciado/a. A capacidade de criticar é inerente à atividade filosófica, mas não apenas os dados da experiência devem ser criticados, os conceitos principalmente. Compreender o método de formulação, bem como a história dos conceitos, deve ser o principal objetivo das aulas de filosofia no ensino médio. Então, está posto desta forma que a filosofia trata de organizar o pensamento de maneira a apreender as particularidades de situações, vivências, ideias e dos próprios conceitos, procurando depurá-los e relacioná-los com vistas às possibilidades conceituais considerando sua universalidade. Se adolescentes adquirirem este entendimento de como o particular e o universal se relacionam penso

que terão condições de elaborar suas próprias conclusões sobre os mais variados problemas da existência humana.

Outro método de compreensão de textos é o estruturalista. Importante aqui porque entendem seus defensores, entre eles Goldschmidt e Gueroult, que o estruturalismo é o próprio filosofar a partir da história da filosofia. Esta não é evolutiva e nem simples comparação de sistemas ou de teses, mas apreensão do movimento de pensamento que autor/a faz para gerar uma tese. Desta forma, ao ensinar filosofia estamos ensinando a filosofar.

Este método entende que cada autor/a constrói um sistema fechado que engendra respostas universais e absolutas para o problema que se propõe resolver. De acordo com Goldschmidt (1963), ao interpretarmos tal sistema devemos questionar sua verdade, que é atividade própria da filosofia, ao mesmo tempo procurar as causas que motivou a autoria, o que seria a parte científica da interpretação. Dessa forma equipara-se a filosofia à ciência, principalmente no quesito objetividade. Apenas sistemas de pensamento seriam considerados filosofia e formariam um cânone, ou os famosos “clássicos filosóficos”. Ao estudar estas filosofias, que são muitas e cada uma com sua verdade, precisamos fazer uso da neutralidade quanto a mais verdadeira uma vez que os sistemas são construtos abstratos com verdades exclusivas que perdem a validade fora deles. Daí o uso da palavra doutrina, tão perigosa nas aulas de ensino médio, para designar estas filosofias. É possível que optemos por uma, caso muito frequente, e deixemos de lado nossa intenção de orientar pelo pensamento. A neutralidade consiste em não buscar a resposta verdadeira, mas a forma como se constrói a resposta verdadeira, ou seja, a filosofia está na busca da verdade e não na sua aquisição. Por isso que, para obter melhor resultado com a aplicação deste método, se faz importante o estudo do conjunto das obras de cada autor/a, focar a investigação na sua intenção e dispensar comentadores/as e intérpretes, por julgar que são meras opiniões. O contexto em que autor/a viveu e até mesmo sua biografia, são recursos dispensados porque podem impedir a apreensão da real intenção e das razões que o/a levaram a produzir a obra. Cada obra filosófica é uma estrutura que se explica por ela mesma, é única e não admite comparações. Por isso, independentemente das suas obras filosóficas, compartilham o mesmo "tempo lógico", de tal modo que se fazem sempre presentes e atuais. Não são meras visões de mundo porque constroem conceitos universais por meio

da combinação de razões, a partir de um problema e sua solução que geram respostas a diversos outros. Outra situação possível e bastante comum é a que alerta Porchart:

O conflito das filosofias só se põe realmente como problema, não para os que proclamam ter alcançado o saber, mas para os que não o alcançaram e o buscam, para os que não se tornaram ainda *sophoi* e não se pretendem mais que *philosophoi*, para os espectadores da história da filosofia que nela descobrem a história do desacordo entre os filósofos quanto às soluções, aos problemas e ao mesmo objeto de sua especulação. (2014, p 10)

Estudantes de ensino médio não conhecem ainda a filosofia e se sentem angustiados diante deste problema e a tendência mais comum é depreciar a disciplina. Outros/as concluem que são meras opiniões não mais importantes que a que eles já tem. Fazê-los filosofar a partir da história da filosofia é tarefa difícil, não apenas pela razão acima, mas sobretudo devido a carga horária muito pequena que não possibilita uma visão mais panorâmica das filosofias na história., condição necessária para se apreender os vários modos de pensar filosófico.

A linha hermenêutica, estabelecida por Paul Ricoeur, diferente do estruturalismo, tem por objetivo a interpretação do texto. Todavia, a exemplo do estruturalismo, ignora a autoria do texto tratando-a como se não existisse. O que existe é a obra produzida por um ser humano não presente no ato em que outro a lê. A leitura, a rigor, não é uma modalidade de comunicação, de diálogo entre o autor e o leitor. Ricoeur considera texto a realização da linguagem como discurso que se torna um acontecimento que se materializa no mundo, por meio do trabalho de uma pessoa, como obra estruturada.

A obra escrita assume características próprias principalmente em razão do distanciamento entre autor/a e leitor/a. Possui uma composição por isso é uma totalidade finita e fechada. Possui um gênero literário, ou seja, foi escrita em um determinado código que a caracteriza como, por exemplo, filosófica ou ficcional. Também traz impressa o estilo do autor/a, mas isso não é suficiente para conhecer as suas reais intenções ou a sua alma. Daí Ricoeur declara a total independência da obra com relação ao seu autor ou sua autora. Para ele, a escrita torna a obra independente e levada aos mais variados contextos psicossocioculturais e fica entregue a quem sabe ler. A obra autônoma pode ser, enfim, interpretada.

Interpretação significa ler a obra que é o lugar ou objeto em que se concretiza o discurso e seu sentido. Somos seres de compreensão e a obra apresenta um mundo, o que equivale ao seu sentido. Desta forma o texto tem um sentido e não um/a autor/a, para cuja manifestação é indispensável o ato de ser lido. Em contrapartida, ao integralizar-se como tal somente mediante o fato de ser lido, o texto leva também à compreensão de nós mesmo/as como leitor/as. Mas, para tanto, é preciso entrar na obra, jogar seu jogo, desligando-se ou distanciando-se de si mesmo/a, tanto quanto da obra e de seu mundo. Reconhecer-se ignorante ou se desarmar, porém não a ponto de se tornar passivo. É preciso ter plena consciência de que é apenas um exercício ou uma experiência com o texto, vivenciar as situações que o texto apresenta, envolver-se ou entregar-se ao mundo do texto conscientemente sob pena de sermos absolvidos e doutrinados, ou seja, assumir o mundo do texto como único possível.

Creio que aqui estamos diante de um dos pontos mais delicados no ensino de filosofia. Como tratar cada obra com o devido distanciamento, compreender e criticar a fim de que não se torne doutrina, porque, segundo Ricoeur “a distanciação é a condição da compreensão, a todos os níveis da análise” (RICOUR, s.d. p. 124). Para isso o que se faz necessário treinar e aprender a fazer é a desapropriação de si que significa despojar-se das ideologias alienantes, crenças, hábitos e opiniões; apropriação do texto e reapropriação de si agora transformado/a pelo texto. Eis aqui a possibilidade de formação do pensamento próprio: a leitura hermenêutica promove o encontro consigo mesmo/a para poder olhar de longe e abrir-se a novas formas de pensamento e analisar, compreender e escolher apropriar-se definitivamente delas ou criar para si um pensamento próprio.

As comunidades interpretativas são uma forma de hermenêutica onde ocorre o debate e compartilhamento de sentidos que são atribuídos aos textos. Segundo Stanley Fish (1992), “A apreensão dos significados de um texto qualquer depende não da pré existência de significados determinados ligados ao texto, mas da inserção dos interlocutores dentro de um mesmo sistema interpretativo e de uma mesma comunidade interpretativa” (FISH, 1992 p. 191). Os signos linguísticos em si não tem sentido, adquirem seu sentido conforme o contexto em que são usados, ou seja, conforme “um conjunto de interesses e preocupações” (Idem, p. 192) que afetam inúmeras pessoas. A discussão gira em torno da fidelidade ao texto com a preocupação de não deturpar ou

distorcer o que o/a autor/a disse. Preocupação bastante justificada uma vez que não podemos atribuir a uma pessoa o que ela não disse.

Fish ensina a “instabilidade do texto e a não disponibilidade de conteúdos determinados” (idem, p. 193). Ele não defende, contudo, que significados literais e normativos devam ser anulados ou depreciados, sustenta apenas que não há um único significado literal e normativo. Para ele, normas públicas e constituintes de linguagem e compreensão são criadas por instituições ou comunidades interpretativas e não são expressas nos signos, mas nos sentidos dados às expressões construídas por signos. Há os que temem a pluralidade infinita de significados a ponto de cada pessoa ou estudante terem sua própria “opinião” sobre o texto e todas serem igualmente válidas. Isso colocaria fim a qualquer diálogo e inviabilizaria qualquer conhecimento, em especial o filosófico. As aulas de filosofia realmente não teriam sentido uma vez que qualquer “opinião” é válida. Não é isso o que se defende e nem há possibilidade para tal. Fish é um linguista e está inserido na comunidade de linguistas. Neste trabalho tratamos de filosofia. São duas comunidades diferentes, mas que se relacionam de diversas maneiras. (FISH, 1992, p. 195) Ambas lidam com metáforas e textos, duas características que já são suficientes para interligar as duas comunidades interpretativas. “Uma infinita pluralidade de significados seria de temer somente se os enunciados existissem num tal estado que não tivessem já inseridos em uma ou em outra situação e não tivessem vindo à luz como uma função mesma” (FISH, 1992, p. 195). O termo “situação” em que os enunciados são construídos, transferindo agora para a comunidade interpretativa fenomenológica, chama-se “mundo”, que significa situações determinadas, termo que Fish usa com sentido equivalente. Inseridos na mesma comunidade interpretativa, percebemos nela diversos signos linguístico com mesmo sentido, o qual só pode ser compreendido dentro da própria comunidade por meio do diálogo. O “tal estado” que Fish afirma não existir, e com razão, teria que se localizar fora do mundo, ser absoluto e imutável, logo inacessível à compreensão humana. Ser humano é ser no mundo, todo e qualquer enunciado se refere ao mundo, e é lido e interpretado no mundo. O mundo do autor, o mundo da obra e o mundo do intérprete podem apresentar as mais variadas situações de onde surgem as possibilidades de sentido da obra. O sentido nunca vai ser único, absoluto e imutável porque o mundo humano é devir. O sentido de uma obra pode variar no

tempo e espaço, conhecer e compreender os diversos sentidos dados a determinada obra, em especial, como atualmente a obra é lida e estudada e os sentidos que se lhe atribuem, podem atribuir ou mudar o sentido de uma existência, ou até das próximas gerações.

A aula de filosofia não pode ser expressão de meras opiniões e nem de verdades absolutas inquestionáveis. Enquanto disciplina não pode ser vazia de conteúdo e nem fugir a responsabilidade da melhor didática para a assimilação e compreensão deste conteúdo por estudantes, por isso os métodos avaliativos devem ser coerentes com toda a proposta pedagógica. Estabelecido a concepção de educação que nos norteia e o conteúdo da disciplina como sendo os textos filosóficos e a compreensão dos sentidos dos conceitos ali enunciados propostos pela comunidade filosófica atual, a aula de filosofia no ensino médio estaria em pleno acordo com uma proposta de educação que valoriza a pluralidade cultural. Ao priorizar textos filosóficos estamos enfatizando o ensino da palavra filosófica, ou seja, o logos. Enquanto professores/as do ensino médio, nossa função é ensinar a ler e escrever filosoficamente e desta forma

Reverter o sentido da palavra que é dita ao povo e, assim, redescobrir com ele verdades há séculos escondidas à força entre nós, como também participar com ele do trabalho de conquista de sua própria palavra. (...) É preciso não apenas saber e falar o que é certo e verdadeiro, mas conquistar com o povo o lugar e o poder onde residem o domínio da palavra. (BRANDÃO, 1986, p 136/137).

Portanto, a palavra não é apenas um signo linguístico inteligível, mas expressa ser e todos os possíveis modos de ser, inclusive o afetivo. Toda palavra é carregada de intencionalidades. A interpretação requer conhecer e reconhecer estas intenções para compreender seu sentido e, se necessário, revertê-lo. Trazer estudantes para o mundo da fala e da grafia nesta cultura do logos, fazê-los compreender que é mais que um direito, mas condição de realização existencial, receber o domínio da palavra, em especial, da filosófica porque é um dos principais patrimônios da humanidade a que todo e qualquer ser humano, em qualquer parte do mundo, pode usufruir.

4.3 PRÁTICA.

A atividade prática tem por título “*Pensando a relação a partir da filosofia*”. Discutir a relação é um termo banal e estudantes sabem que se trata de um casal falando sobre o

relacionamento. Inclusive sempre começo esta prática perguntando o que acham de discutir relação, se gostam e se costumam fazer isso. Percebo que não é do gosto da maioria. Proponho, não a discussão, mas o pensar a relação. Raro/as estudantes da primeira série do ensino médio tiveram ou tem relacionamentos sexuais ou amorosos. Por isso enfatizo que se trata de qualquer relacionamento, seja de amizade, pedagógico – como nosso caso, professora e estudantes – e também a relação com pai e mãe. A proposta é pensar todo e qualquer tipo de relacionamento focando a questão de gênero.

Para fazer um plano de estudo é necessário antes estabelecer um objetivo. Ao fazer isso já assumimos uma determinada concepção de educação. A meta aqui é fazer com que estudantes compreendam e problematizem o conceito de alteridade a partir da diferença sexual. No início deste capítulo apresento a ideia de educação inclusiva, plural e voltada para a diversidade de alteridades presentes na sociedade.

Olhando para o material didático produzido a primeira coisa que vemos é a imagem de Simone de Beauvoir e Sartre num café de Paris, o casal mais famoso e controverso da História da filosofia. Talvez se conhecêssemos com mais detalhes a história de Aspásia e Sócrates poderia ser diferente. As razões para esta imagem estar aqui são diversas. Primeiro porque a atividade diz respeito a interpretação de fragmento da obra de Simone de Beauvoir, segundo porque se trata de um relacionamento entre colegas de profissão, amizade e amor. Terceiro, mesmo que estudantes não saibam quem são as pessoas que a imagem apresenta, já podem ter uma ideia do que vamos falar, porque retrata um diálogo entre um homem e uma mulher, entre duas pessoas.

Diferente das obras analisadas no primeiro capítulo deste trabalho, aqui, a imagem diz muito sobre o texto porque é parte do texto. Em cada obra que analisamos, é possível encontrar imagens que não se relacionam adequadamente com o texto. Sabemos que obras didáticas envolvem muitas pessoas em sua produção, mas a marca do/a autor/a deve ser evidenciada. O tratamento dado às ilustrações nas obras parece que não depende apenas de quem escreve o texto principal. É bastante evidente, em alguns casos que o/a autor/a não pensou naquela imagem quando escrevia, ela foi posta depois com um pequeno texto em torno (embaixo ou do lado) que justifique, ou sugira sua ligação com o texto. Às vezes este recurso dá certo, em outras não. Por isso, as imagens em um texto didático não podem ter por objetivo colorir para tornar mais atraente a estudantes, principalmente no ensino médio em que já saíram da fase infantil.

Em seguida apresento um fragmento de romance da Clarice Lispector com a intenção de “sensibilizar” para o problema. Este recurso é bastante usado em algumas obras que analisei. É importante porque faz a ponte entre os conceitos filosóficos e a realidade ou cotidiano. Estudantes

podem “sentir a manifestação” da ideia, daí que obras artísticas, como letras de música ou imagens são apropriadas porque falam a nossa sensibilidade. Este recurso promove a aproximação da filosofia com a cultura em geral e se estudantes ainda a pensam como algo distante, complexo demais e inacessível, aqui podem experimentá-la como o contrário. Podem perceber que a filosofia é imanência e o que suscita o pensamento no(a) filósofo(a) é a realidade em que vive.

Tanto a imagem quanto o texto tratam de uma situação extremamente corriqueira e sempre presente em nosso dia-a-dia: o cabelo da mulher. Aconteceu comigo no início deste ano (2018). Sempre sonhei em ter um cabelo tal como o de Simone de Beauvoir e fazer uma trança em cima da cabeça. Mas minha genética não permite. Chega num ponto meu cabelo para de crescer e fica como morto. Saí de férias no final do ano passado com cabelo comprido e retornei em fevereiro com uma poda radical neles. Minha colega, ao me ver exclamou: “Agora sim você é feminista”. Fiquei espantada. Outra pessoa disse com ar de lástima: “Ficou tão lindo! Eu queria tanto fazer o mesmo, mas meu marido não deixa”. O que leva uma mulher a se submeter a um homem? O texto apresenta uma mulher capaz de tomar decisões sobre sua própria vida e principalmente seu corpo.

É fato que em nossa sociedade o poder está disseminado de forma desigual. Alguns e algumas têm grande poder de ação e decisão e conseguem determinar e ser protagonista de sua história de vida. Outros/as não conseguem tal empoderamento pelas razões mais diversas. As mulheres, as pessoas negras, indígenas, crianças, idosos/as e, principalmente pessoas pobres economicamente tem maior dificuldade. A principal causa desta falta de determinação histórica pessoal é a autoestima muito baixa. A pessoa sente-se inferiorizada e toda vez que se depara com situações e/ou imagens de sua condição inferior reforça em sua consciência sua inferioridade. Por exemplo, a imagem de mulher sendo agredida reforça na consciência das mulheres esse fato, as intimida e inibe qualquer reação. “Ações afirmativas”⁷ mostram e demonstram a possibilidade de uma situação de empoderamento em que a pessoa se vê como protagonista. Isso encoraja a reação. Entendo que o texto mobilizador apresenta uma mulher em situação de empoderamento.

O diálogo entre Ulisses e Lóri, personagens do romance de Clarice Lispector, é intenso nas reflexões e simples nas expressões, é preciso direcionar a intenção com perguntas precisas que levem ao ponto que se quer abordar. Mesmo porque esta parte é apenas acessório para outra mais importante. Também é ocasião para demonstrar que não podemos tirar do texto o que ele não tem, uma vez que é tarefa da disciplina de filosofia ensinar a interpretar textos. A atividade requer

7 Ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou política compensatória são terminologias usadas para definir as ações (governamentais ou não) que visam oferecer um “tratamento diferenciado” a grupos ou/e indivíduos que tenham sido historicamente discriminados e excluídos (MUNANGA, 2000 apud MARÇAL, 2012).

esforço mental com respostas que não demandam muito tempo, apenas um x e sublinhar frases que sustentem a escolha da opção. No caso se a relação é de submissão ou de autonomia.

Em seguida vamos para conceitos extraídos de textos filosóficos. Para abordar a ideologia do machismo, que é o problema central da teoria de gênero, se faz necessário conhecimento prévio da produção conceitual acerca do tema. Há um vasto referencial teórico sobre o assunto. Não é uma área do saber a parte nem uma disciplina isolada, mas envolve todos os tipos de saberes, está na filosofia porque é uma filosofia, a filosofia feminista, feminina ou de gênero. O problema que move esta filosofia é o mesmo que está na filosofia como um todo, qual seja, a alteridade. No segundo capítulo apresento o estudo realizado acerca da filosofia de gênero para dar sustentação a este material didático, direcionado a estudantes secundaristas, portanto a linguagem aqui é simplificada e com muitos exemplos.

A estratégia metodológica e didática escolhida foi o trabalho em grupo para suscitar o debate, a discussão dos significados e possibilidades interpretativas tal como propõe Fisch que analisamos acima.

Antecedem os dois textos filosóficos uma explicação. O primeiro parágrafo traz o significado literal da palavra alteridade.

No segundo parágrafo apresento informações básicas sobre a autora e sua localização no tempo e na história da filosofia. Em seguida apresento as questões que preocuparam a filósofa e que estão presentes no fragmento proposto para estudo, bem como a solução que a autora propõe.

Ao fragmento do texto escolhido segue-se duas perguntas, uma sobre o mito da mulher que o texto expõe e outra sobre o sentido de alteridade que a autora propõe.

O segundo fragmento de texto é de Martin Heidegger, filósofo que influenciou o pensamento de Beauvoir. Não apenas por seu gênero – masculino – mas, sobretudo pelo desafio que é compreender e explicar a linguagem heideggeriana e, ainda também, porque o livro didático fica mais plural quando traz vários pontos de vista sobre o mesmo tema ou conceito, são as razões para a escolha deste autor. Estudantes se sentem estimulado/as a ter seu próprio pensamento.

A forma de apresentar os fragmentos permeando com explicações tem a intenção de tornar mais acessível a linguagem do autor. Talvez, numa próxima ocasião, devo experimentar apresentar apenas um glossário explicando os termos.

Por fim, apresento uma questão que exige o retorno a situação real descrita no texto literário. Usar os conceitos e reflexões na análise da realidade. Peça que respondam o tipo de alteridade que se apresenta na relação analisando entre o casal.

4.3.1 RESULTADOS DA PRÁTICA

A prática aconteceu no Colégio Estadual do Paraná que está localizado na região central de Curitiba, porém apenas um número ínfimo de estudantes mora nas imediações do colégio, a grande maioria vem da periferia e da região metropolitana. Possui em torno de 5000 estudantes e aproximadamente 500 professore(a)s e funcionaria(o)s. Pessoas das mais variadas etnias e culturas fazendo do colégio uma grande diversidade de crenças, costumes, classes sociais, de gênero e outras. Com fama de ser um colégio tradicionalmente conservador nossa realidade continua sendo o mito da democracia racial e de gênero, que significa dizer que branco(a)s e negro(a)s, homens e mulheres convivem em harmonia e igualdade, sem conflitos porque não há inferiores e superiores. Porém, a convivência de fato democrática é nosso grande desafio, porque harmonia e ausência de conflitos podem significar impossibilidade de resistência às opressões sofridas. Desde 2007, quando cheguei para lecionar filosofia nesta instituição, participo de um processo de transformação que ora avança, ora recua, mas está sempre ocorrendo. Surgem conflitos nos mais variados setores e momentos. No que diz respeito às dificuldades de exercer a função profissional e estudantil devido ao fato de ser mulher estão presentes em todos os espaços deste colégio. Aqui vou focar no conteúdo de filosofia e nas possibilidades dele ser um instrumento pelo menos de reconhecimento destas dificuldades.

Em novembro de 2018 apliquei a atividade nas quatro turmas de primeiro ano conforme o planejado. Antes de entregar o material didático elaborado apliquei um questionário⁸ para averiguar a noção de alteridade que estudantes já possuem. Como este conceito envolve outros, o questionário abrange diversos conceitos, no caso dez: essência, concepção de ser humano, feminilidade e masculinidade, violência, respeito, responsabilidade e alteridade. Alguns destes conceitos já foram explicados como o de essência e a concepção de ser humano. Foi assunto do primeiro semestre em antropologia filosófica. Porém, entendo que se não houve assimilação destes conceitos o de alteridade pode não ser compreendido.

Foi bastante preocupante o resultado, talvez confuso. A resposta à pergunta o que é alteridade que consta no questionário aplicado antes e depois foi praticamente a mesma nas duas ocasiões: 76 estudantes reconheceram alteridade como preocupação e depois de ler os textos o número se alterou para 73 de um universo de 124 estudantes. As respostas dissertativas de interpretação dos textos foram mais significativas. Observei que se concentravam na explicação do texto elaborada por mim

8 Ver anexos, p. 98.

mais do que no próprio texto filosófico. Elaborei as explicações com intenção de deixar algo, o que considerava mais importante, para que descobrissem por si. Não ocorreu. Com relação ao texto de Heidegger, houve entendimento que havia duas formas de alteridade: própria e imprópria, porém não mencionaram os termos usados pelo autor para designar as duas formas de alteridade.

No início do ano letivo de 2019 tomei a decisão de aplicar a atividade nas nove turmas de terceiro ano sob minha regência. Fiz uma alteração no texto referente ao pensamento de Heidegger misturando as minhas explicações com citações do autor com a intenção de que estudantes encontrassem e refletissem sobre os termos usados por ele para designar duas formas de alteridade. Seguindo as mesmas regras de não interferir, fazer com que, sem o auxílio da professora, elaborem suas respostas às atividades propostas para que possamos saber se o texto está bem explicativo⁹. Fiquei apenas observando. Apliquei o questionário individualmente antes de entregar o texto a pequenos grupos (3 a 4 estudantes) que fariam a interpretação e respostas das 5 questões contidas na atividade. Durante quatro aulas eles trabalharam nesta atividade sob minha observação. Depois disso, apliquei novamente o questionário com as dez questões sobre conceitos implicados com o de alteridade.

Ao observar por nove vezes adolescentes dois anos mais velhos que os das primeiras séries, pude ter um entendimento melhor da aplicabilidade da atividade. Observava as discussões nos pequenos grupos sobre os textos e as questões. A maior parte discutia por um tempo muito grande a situação social da mulher, porém num nível de senso comum, ficavam contando histórias que conheciam e se desligavam do texto. Poucos grupos se atinham ao texto e seus conceitos. Alguns grupos dividiram entre os membros o texto e as perguntas o que não deu bons resultados. Os que elaboraram respostas satisfatórias leram juntos os textos do início ao fim, parando e discutindo alguns pontos e as respostas também foram elaboradas em conjunto. Percebi que, às vezes, apenas um/a estudante compreendia e explicava com suas palavras fazendo com que o/as demais também entendessem. Nas atividades em grupos, de modo geral, há muita dispersão e dificuldade de concentração. Assuntos alheios à atividade que se pede são facilmente abordados e desvia a atenção. Como a leitura dos textos filosóficos exige atenção e uma segunda leitura ou mais, o tempo

9 Ver anexos, Material didático na p. 98.

se tornou escasso para esses grupos, fator que ocasionou muitas respostas incorretas ou mal elaboradas.

Após os resultados avaliados consegui identificar três situações diferentes. 65 estudantes responderam satisfatoriamente as cinco questões referentes aos dois textos de um universo de 291 estudantes. Eram os integrantes dos grupos que se concentraram nos textos e os leram e debateram juntos. No entanto, apenas um grupo encontrou os termos utilizados por Heidegger – anteposição libertadora e substituição dominadora – e os explicou. Os demais reconheceram que há duas formas de se relacionar e identificaram como sendo a da propriedade e impropriedade e relacionaram com preocupação e ocupação. Considerei que houve entendimento do sentido do texto.

Classifiquei em outro nível de entendimento, o qual denominei de “suficiente” 76 estudantes que integraram grupos que tiveram dificuldades, ou com a segunda questão sobre alteridade em Beauvoir; ou com a primeira questão do texto de Heidegger; ou com a última que pedia para relacionar o texto com a situação cotidiana da literatura de Clarice Lispector. Quanto ao entendimento de alteridade em Beauvoir o termo que não foi compreendido é “outro absoluto”. Em Heidegger confundiram ser-aí e ser-com com os tipos de alteridade.

Em relação ao texto literário utilizado como mobilizador que relata uma cena cotidiana na vida de um casal, considerei que a falta de experiências neste tipo de vivências foi um dos fatores que dificultou o entendimento. Mas também pode revelar a falta de reflexão e coerência nas análises de situações cotidianas. A frase dita por Ulisses no início do diálogo “devia ter me perguntado antes” foi interpretada como expressão de domínio e poder. Mesmo quando, ao comentar a atividade com eles por ocasião da devolutiva, perguntei se uma pessoa que fosse realmente submissa ousaria fazer qualquer coisa sem consultar seu dominador, eles não se convenceram que as decisões de Lori demonstram autonomia. No entendimento deles, o fato dela relatar suas decisões significa que está se justificando e pedindo permissão. Notei que há uma idealização das relações que impede de enxergar os atritos nas relações reais como demonstração de resistência e autonomia, também que a autonomia é uma conquista diária por meio da resistência que gera conflitos. Penso que a noção de conflito é entendida por estudantes como sendo reações violentas manifestadas física e verbalmente

com xingamentos e agressões. Não compreendem que conflitos podem ser expressos e resolvidos de maneira calma e respeitosa. Ou seja, preciso explicar que conflito não é sinônimo de violência.

A preocupação central de estudantes é com a nota e por isso o objetivo de encontrar uma resposta certa para resolver a questão didática impede-os de entregar-se às reflexões que os textos suscitam. Raros são o/as que internalizam ou encarnam o problema estudado como parte de sua vida. Não aplicam o conceito estudado em suas práticas diárias, sequer relacionam. É como se o universo escolar fosse algo a parte da vida cotidiana. Mesmos estudantes que obtém boas notas, passado algum tempo, se perguntado sobre o conteúdo percebe-se que esqueceu, então não houve aprendizado, apropriação ou assimilação do conteúdo. Repetir inúmeras vezes e relacionar com questões diárias o máximo possível é uma tática que ajuda na assimilação do conceito.

No caso específico da situação da mulher na sociedade há como que um consenso que de fato ela é inferiorizada. Razão pela qual ninguém deixou de responder a primeira questão e relatar de alguma forma esta situação. No entanto, o conceito de mito, como sendo um ideal não verificado na prática, não foi compreendido por todo/as, Prova disso é a resposta à questão cinco do questionário final em que 60 estudantes, de um universo de 291, não reconheceram como verdadeiro este conceito de mito. Ao observar as discussões sobre esta primeira questão e a última que pede para julgar uma situação real do cotidiano, percebi grandes discordâncias sobre que tipo de relação é de domínio ou não. Estudantes realmente ficaram confusos. O que me levou a refletir sobre que a superação da desigualdade de gêneros e violência contra mulher deve necessariamente passar pelo reconhecimento das formas de alteridades conflituosas como demonstração de liberdade. É necessário reconhecer que concordar com outras pessoas não significa subordinação; questionar não significa domínio; justificar e explicar seus atos e decisões representa respeito e amor; principalmente que amar não significa sujeitar-se; que a intenção de dominar não significa domínio real porque a intenção pode fracassar ao encontrar resistência. Também me ocorreu que isso já pode estar ocorrendo em larga escala, mas porque há uma fixação nas formas de subordinação e idealização de relacionamentos harmoniosos como ausência de conflitos não está se enxergando que a superação da desigualdade de gêneros está se alastrando na sociedade. É preciso aprender a identificar o uso do poder de resistência. Também precisamos salientar que harmonia, igualdade

enquanto equilíbrio de poder, só pode ser resultado de uma luta constante entre forças contrárias, como já nos ensinou um antigo filósofo.

A respeito do texto de Heidegger, conclui que a minha explicação foi muito longa. Devo reformular o texto explicativo destacando mais as formas de alteridade e enfatizando as passagens do texto do autor a fim de fazer com que estudantes se sintam mais envolvidos com os conceitos e termos que o autor emprega. Uma vez que, uma das intenções da aula deve ser o convite para a leitura integral das obras filosóficas. Também a pergunta deve ser reformulada mencionando os termos que quero que compreendam e expliquem.

Sobre o conceito de alteridade em Simone de Beauvoir, imaginei, erroneamente, que seu texto não apresentaria grandes dificuldades de entendimento por estudantes. Previa que a dificuldade estaria em associar feminilidade à essência, algo idealizado e não concreto. O que não previ e não atentei é para a construção dialética do texto que não explicita categorias estanques e contraditórias, pelo contrário, deixa transparecer o envolvimento dialético entre elas. Não há uma distinção explícita entre mulher e feminilidade. Conclui então, que a dificuldade em entender o texto é decorrente da falta de hábito de utilização do modo de pensar dialético. Num primeiro momento o texto descreve a criação do mito a partir do entrelaçamento, ou dialética, do concreto e abstrato. Depois afirma que a existência das mulheres se opõe ao eterno feminino, ou em outros termos: mulheres de carne e osso não correspondem à ideia de feminilidade. A mulher de carne e osso é outra numa relação de reciprocidade. A última frase do texto diz “Por a mulher é por o outro absoluto”, o não recíproco ou semelhante. Nesta frase a autora usa o termo “mulher” como sinônimo de feminilidade ou eterno feminino. A única pista que temos para assim interpretar é o termo “outro absoluto” e este é o ponto que impediu o pleno entendimento do texto. Foi necessária uma explicação de que outro/a de mim é “alguém” que também se autodenomina eu, tal como eu, também sente, pensa, chora etc. E que “outro absoluto” é “algo”, objeto ou coisa que não fala, não sente, não pensa, etc. Então, pôr a mulher enquanto outra absoluta é considerá-la como objeto ou coisa e não como ser humano tal como o homem é considerado.

Considerarei como “insuficiente” 68 estudantes que erraram mais que duas questões e os 82 que acertaram menos que duas questões, classifiquei como “menos que insuficiente”. Reformulei as perguntas e expliquei oralmente os textos para que compreendessem os conceitos.

Sobre o questionário aplicado antes e depois da atividade, preciso salientar que sua finalidade era verificar a eficácia do estudo dos textos filosóficos em sala para a compreensão de conceitos. Certifiquei-me que não havia uma explicação do conceito de alteridade no livro didático usado por estudantes e que eu não havia ainda abordado, nem mesmo o pensamento de Heidegger e Beauvoir neste aspecto. Por isso não esperava que estudantes identificassem este conceito antes dos estudos dos textos, no entanto, 50% identificaram. Isso me deixou desconcertada. Mais ainda quando verifiquei que, estudando os textos, menos de 50% apreendeu deles a ideia de alteridade. Atribui isso à forma de avaliar. O questionário apresentava três opções de resposta bem definidas e diferenciadas. A interpretação pedia uma resposta dissertativa, algo bem mais difícil de ser elaborada. Depois do estudo dos textos quase a totalidade soube identificar o conceito de alteridade no questionário, porém, mais de 50% não conseguiu responder dissertando.

A avaliação nas aulas de filosofia tem por objetivo verificar se estudantes compreendem o pensamento do/a filósofo/a estudado/a. O questionário aplicado visava investigar se havia uma pré compreensão por parte de estudantes acerca do conceito. Não posso atribuir nota ou qualquer valoração, mas precisei fazer uma análise explicando como esta atividade pode contribuir para a formação do pensamento próprio de cada um/a. Por isso elaborei as questões tomando por base o pensamento de Beauvoir e Heidegger que viveram no século XX e compartilhavam muitas ideias que também pertencem a toda filosofia contemporânea. Estabeleci isso como critério para as respostas corretas. Nas demais alternativas procurei elucidar o que é mais aceito no senso comum. Também procurei caracterizar um pensamento autoritário e dominador como uma terceira alternativa nas questões referentes à liberdade, respeito e alteridade. Precisei elaborar a questão sobre o conceito de respeito a partir de dicionário e com o que consegui extrair dos textos de Heidegger e Beauvoir, porque não encontrei um texto filosófico que tratasse diretamente desse tema. Infelizmente este conceito tão caro para as relações ainda não foi devidamente pensado,

talvez por isso a opção “nenhuma das alternativas” foi a mais escolhida na primeira aplicação do questionário e permaneceu um número significativo na segunda aplicação.

A apreensão de um conceito envolve sempre o entendimento de outros. Assumir uma ideia ou conceito implica em rejeitar ou acatar outros para que haja coerência em nosso pensar. Um conceito básico na filosofia é o de essência. A partir dela construímos a nossa concepção de ser humano que implica diretamente em nossas formas de alteridade cotidiana. Isso de fato ficou manifesto nos resultados dos questionários. As respostas ao primeiro questionário demonstraram que o conceito de essência não estava bem estabelecido para estudantes. Houve uma grande mudança nas respostas ao segundo questionário que evidencia o entendimento deste conceito e que se refletiu nos demais como o de mito, feminilidade, masculinidade e violência.

De acordo com a hermenêutica fenomenológica o que possibilita o entendimento do texto é o fato de sermos inseridos no mundo. A partir da compreensão, que significa dar sentido ou encontrar o sentido já dado, podemos interpretar textos que nada mais são além de representações de mundo. Mundo também significa compartilhamento. Aqui o pressuposto básico é o mundo como único ao mesmo tempo múltiplo porque individual a cada ser, uno porque compartilhado, porém entendido em suas partes de formas diferentes, universalizado na linguagem que diferencia as partes e as relaciona unificando e possibilitando novos arranjos. Superamos as dicotomias da tradição filosófica e as colocamos no emaranhado de sentidos produzidos pelos mais variados modos de ser na tentativa humana de compreensão de mundo. Tudo isso num contexto de acolhida aos mais diversos discursos onde mundo é abertura a possibilidades infinitas, conseqüentemente fechado a possibilidade da verdade única, absoluta e universal. Porque expande o uso da linguagem para a expressão do pensamento próprio. Quanto mais expressamos, mais possibilidades de verdades se apresentam. A sala de aula precisa ser o lugar privilegiado para a expressão e compartilhamento de sentidos de mundo. Isso não se dá espontaneamente, é projeto. O mundo não é dado, é também projeto, não de um único ser transcendente ou metafísico. Portanto, não há desculpas, fazemos o mundo por meio de nossos projetos que carregam nossas intenções manifestas em palavras e ações que resultam sempre em relações porque compartilhamos o mundo. Nesta relação pedagógica que estabeleci com estudantes, projetada por mim com a intenção de explicitar a relação entre indivíduos de diferentes gêneros sexuais, procurando demonstrar a possibilidade de equidade de poder, ou seja, a não subordinação da mulher ao homem, compreendi que já existe, por parte de estudantes o entendimento das mais variadas formas de subordinação da mulher. Parece que o

problema está no reconhecimento e entendimento da relação de equidade como conflituosa e, sobretudo, na compreensão de que conflitos não precisam ser violentos. Para isso precisamos entender relação como pressuposto para projeto, uma vez que ser no mundo é ser com outro/as. Projeto pressupõe relação com outro projeto como possibilidade básica de relação. Ao projetar minha atividade, pressupus o projeto de estudantes, no caso, conhecer e aprender. Nossa relação, então, é de equidade de poder e não há subordinação ou exploração e sim, antecipação libertadora, que se manifesta na proposta e na sua aceitação ou não. As manifestações podem ser expressas na forma verbal ou qualquer outra, principalmente em ações. As contradições são possibilidades presentes tanto em discursos quanto em ações. Daí que interpretação é capacidade de ler o mundo. O projeto agora é demonstrar que a violência não precisa estar presente nas relações, para tanto precisamos compreender este fenômeno nas suas mais variadas formas e separar ou identificar o poder de resistência como possível de ser exercido sem violência. Para tanto é necessário explicitar que dizer “não” pode ser interpretado como ato de respeito assim como dizer “sim” ou concordar, não significa subordinação ou entrega. O processo de formação do pensamento próprio é diferente em cada pessoa, geralmente dificultado pela prática escolar que se pretende isolada do contexto social e cultural. De modo geral avalio a prática realizada como bastante positiva, senti empatia por parte dos estudantes tanto ao conteúdo quanto a forma que foi apresentada.

5. CONCLUSÃO

O caminho que percorri para chegar até a conclusão deste trabalho foi longo. Comecei analisando os livros didáticos de filosofia o que confirmou a quase ausência de filósofas, ou referências às suas obras. No primeiro capítulo exponho tal análise

Refleti muito sobre como seria uma obra didática de filosofia para a educação básica que apresentasse a mulher como protagonista. Concluo que a melhor forma é a crítica dos clássicos no sentido de explicitar o tratamento dado às mulheres. Analisar os conceitos em que elas são referenciadas e a forma implícita e sutil como fazem isso. Para tal empreitada se fez necessário um estudo das teorias feministas. Dediquei o segundo capítulo a este tema.

As teorias que tratam das relações de gênero tem como grande impulso a obra *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir. Dela surge um dos principais temas de discussão que são as diferenças entre homens e mulheres: se são dados da natureza ou se são construções culturais. Ao aceitar a primeira hipótese admitimos a essência ou identidade. Como a própria Simone de Beauvoir demonstra há uma diversidade de mulheres o que impossibilita uma essência como a de um eterno feminino.

A segunda hipótese é mais condizente com a realidade. No entanto, essa discussão ainda se faz presente quando falamos de gênero. O que se busca, de modo geral, é o reconhecimento da mulher política e publicamente. Nesse campo se faz necessária a igualdade de direitos e deveres que precisa ser construída socialmente. Daí surgem as disputas por melhores estratégias: juntar-se aos demais grupos excluídos politicamente é um caminho defendido por autoras como Nancy Fraser (2009). Fortalecer a ideia de igualdade, proposta inicialmente, inclusive por Simone de Beauvoir, para poder acessar a mesma posição política do homem branco, seria outra estratégia. Sabemos que este grupo de homens atingiu tal posição a custa de injustiças e opressões, mesmo assim há grupos feministas que veem nesta estratégia o melhor caminho. Por fim, assumir as diferenças e reivindicar tratamento diferenciado como direito a maternidade e delegacia da mulher, por exemplo, fatos que já estão ocorrendo.

Este processo pelo reconhecimento político e social da mulher está ocasionando transformações conceituais. O primeiro é o questionamento em torno do que realmente é ser humano. Joana Hodge concentra-se nesta questão analisando a obra de um homem, Martin Heidegger, filósofo que fez ressurgir esta questão no século XX. Com isso outro conceito entra em crise: a masculinidade. Isso porque o conceito de humanidade estava ancorado na ideia de homem enquanto gênero masculino. É possível afirmar que o resultado deste questionamento é a pluralidade decorrente da singularidade

de cada ser humano e a impossibilidade de se encaixar em um ou outro gênero, explicitado a infinidade de gêneros possíveis. Masculino e feminino são apenas duas das muitas possibilidades. Com esta nova situação o conceito de política sofre tensão. Não é mais possível pensá-la como construção social da igualdade e sim como reconhecimento das diferenças. A justiça terá que buscar a recompensa que vai equilibrar os fiéis da balança.

Políticas são as ações públicas diárias, e, no caso de políticas de gênero, ações pessoais, privadas e até íntimas, se tornam questões políticas. Porque é no espaço privado que grande parte das injustiças contra as mulheres ocorrem. Então, a política é nosso cotidiano onde vivemos nossas relações. Pensar as relações é a proposta do material didático produzido aqui.

A escola é uma instituição pública, logo política. Hannah Arendt vai mais fundo e diz que a essência da política é a mesma da educação, qual seja, a natalidade. As crianças que nascem precisam ser inseridas no mundo, mas não é apenas ensinar como o mundo é, precisa ensinar a preservar o que de importante já fizemos. Neste ponto os livros de filosofia cumprem muito bem este papel. O pensamento dos filósofos é ali muito bem preservado. Aqui surge em toda a sua complexidade o problema que estou tratando: não queremos mais preservar um pensamento que valoriza um determinado tipo de homem, exclui a mulher e muitos outros modos de ser humano. Como realizar tal transformação? Ensinar que o mundo machista não é adequado e que precisamos construir um outro modo de existir, mais plural e inclusivo. Entendo que não podemos entregar esta responsabilidade para as crianças, como disse Hannah Arendt, devemos assumir a responsabilidade pelo mundo e ensinar o que achamos correto. Por isso devemos começar transformando o livro didático. Nele deve conter a visão de filosofia que critica a si mesma e que, de fato, tenha compromisso com a verdade, que não é única, absoluta ou universal. Cada época tem sua verdade. A verdade da sociedade patriarcal está passando. A verdade da pluralidade e diversidade está sendo construída e lentamente instituída.

Por fim, ao aplicar o material didático produzido nas aulas de ensino médio, constatei que adolescentes já sabem da situação de subordinação e inferioridade da mulher e não concordam. A maioria manifestou preocupação e desejo de mudar tal situação. Porém, não reconhecem, dentro do jogo das relações, ações de resistência e demonstração de poder. A visão de um mundo idealizado e perfeito se estende até aos relacionamentos. Tem-se a ideia de que em um relacionamento perfeito não há discordância e atrito, não se discute e sempre se concorda um/a com outro/a. As relações reais são dramáticas e conflituosas e assim a vida como um todo, é jogo. Ora é preciso se impor, ora ceder; ora aceitar, ora rejeitar. Desta forma, as relações libertadoras são construídas num jogo de soma zero, que nos enriquece, nos estimula a realizar projetos que enchem de sentido nossa

existência, como é o caso da personagem Lori. Ela está pronta a assumir a responsabilidade pela sua vida e fazer os enfrentamentos necessários, entrar nas disputas e assumir posições que facilitem e colaborem para a sua plena realização como pessoa.

Clarice Lispector, autora existencialista, constrói a personagem Lori de acordo com conceitos da filosofia contemporânea que entende o ser sem fundamento e angustiado diante de inúmeras possibilidades que a vida oferece. Esta nova filosofia é estranha e assustadora para muitas pessoas. Falar da angustia de viver para adolescentes é necessário, mas muito difícil quando a tradição associa a angustia com tantos sentimentos ruins e não com aquilo que ela realmente é: liberdade. Esta é uma tarefa que autore/as de livros didáticos também precisam assumir.

6. REFERÊNCIAS

LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA ANALISADOS:

- ARANHA, M. L. e MARTINS, M. H. P. **Filosofando – Introdução à filosofia**. 6ª edição. Ed. Moderna: São Paulo, 2016.
- CHAUÍ, M. **Iniciação à filosofia**. 3ª edição. Ed. Ática: São Paulo, 2016.
- COTRIN, G. e FERNANDES, M. **Fundamentos de Filosofia**, 4ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FIGUEIREDO, V. (org) **Filosofia: Temas e percursos**. São Paulo: Berlendis & Verteccia editores , 2ª ed. 2016.
- GALLO, S. **Filosofia – experiência do pensamento**. São Paulo: Ed. Scipione, 2ª ed. 2016.
- MELANI, R. **Diálogos: primeiros estudos em filosofia**. São Paulo: Ed. Moderna, 2016.
- SAVIAN FILHO, J. **Filosofia e filosofias: existência e sentidos**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.
- VASCONCELOS, J. A. **Reflexões: filosofia e cotidiano**. Ed. SM, 2016.

OUTRAS REFERÊNCIAS:

- AGUIAR, O. A. **Condição Humana e Educação em Hannah Arendt**. In: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v22n44a2008-1965>
- ARENDT, H. *A condição humana*. (trad. Roberto Raposo). 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **A vida do espírito**. Civilização brasileira, 2009.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. (trad, Mauro W. Barbosa). 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009a
- _____. **Sobre a violência**. (Trad. A. Duarte). Civilização brasileira, 2009b.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. <https://groups.google.com/d/topic/grupoethnos/4EeRH8vO9PQ>

- _____. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. 3ª edição. Campinas, S.P.: Papyrus, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação**. 04/2015 – CGPLIPNLD2018 –Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: filosofia – guia de livros didáticos** – Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Ed. Autêntica, 2015.
- CASTELO BRANCO, Lúcia e BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004.
- CÉSAR, Maria Rita A.; DUARTE, A. M. . Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. In: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000.
- _____. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. 5ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, ser./des. 2004.
- DANTO, Arthur C. **O descredenciamento filosófico da arte**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FAVARETTO, C. **Sobre o ensino de filosofia**. Revista da "Faculdade de Educação". São Paulo: USP, v. 19, n. 01, jan./jun. 1993, p. 97-102. Disponível : <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33514>
- FRASER, Nancy. **O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história**. Trad. Anselmo da Costa Filho, Sávio Cavalcante e Renata Gonçalves (revisão). In: Ciências Sociais da revista Mediações (v. 14, n. 2). 2009
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo, Cortez, 2008.
- FISH, Stanley. **“Is there a text in this class?”** Alfa, São Paulo, 36: 189-206, 1992.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **No feminino plural**. In: **Mulheres, filosofia ou coisas do gênero**. Org. Márcia Tiburi e Bárbara Valle. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

- GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOLDSCHMIDT, Victor. **Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos: A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963. p. 139-147
- GUEROULT, Martial. **Lógica, arquetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos**. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 30(1): 235-246, 2007.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia S. Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Carta sobre o humanismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- HODGE, Joanna. **Heidegger e a ética**. Trad. G. C. Feio. Instituto Piaget, Lisboa. 1995.
- JOHANSON, Izilda. **De objeto a sujeito: uma contribuição feminista à história e à filosofia**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, e59273, 2020.
- LE DOEUFF, Michèle. **L'Étude et le rouet - Des femmes, de la philosophie, etc.** Paris: Édition du Seuil, 1989.
- LE DOEUFF, Michelle. **Women and Philosophy** In: MOI, Toril (ed). *French Feminist Thought: a reader*. New York: Basil Blackwell, 1987
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MENEZES, Magali Mendes de, **A filosofia feminista desde os olhares da filosofia intercultural: uma reflexão entre margens**. In: **Mulher e filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico**. Porto Alegre: Fi, 2015. p 62-81.
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134205/000986747.pdf?...1>
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. In: **História Educ. (Online) Porto Alegre**. v. 20, n. 50, set./dez., 2016, p. 117-136.
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. In: portal.mec.gov.br › *Expansão da Rede Federal* › *Secretarias* › *Órgãos Vinculados* Consulta em 08/11/2018 18:30
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- NELSON, Leonard. **Socratic Method and Critical Philosophy**. Yale University Press, 1949.
- PARANÁ, **Legislação que implicam na Organização do Trabalho Pedagógico: Orientações à Rede Pública Estadual**. Curitiba, SEED, 2017. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_deb_legislacoes2018.pdf
- PORCHAT, O. **O conflito das filosofias**. *Sképsis*, ANO VII, Nº 11, 2014. Disponível:

<http://philosophicalskepticism.org/wp-content/uploads/2014/09/1-Porchat-O-Conflito-das-Filosofias.pdf#:~:text=O%20conflito%20das%20filosofias%20s%C3%B3%20se%20p%C3%B5e%20realmente,problemas%20e%20ao%20mesmo%20objeto%20de%20sua%20especula%C3%A7%C3%A3o>. Consulta 12/04/2021.

RICOUER, PAUL. (s.d.) **Do texto à ação. Ensaio de hermenêutica II**, trad., Porto, Rés-Editora.

RODRIGO, Lídia M. **Uma alternativa para o ensino da filosofia no nível médio**. In: SILVEIRA, R.J.T. e GOTO, R. (Orgs) **Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas**. Edições Loyola, São Paulo: SP, 2007

TIBURI, Márcia. **Branca de neve ou corpo, lar e campo de concentração. As mulheres e a questão biopolítica**. In: **Mulheres, filosofia ou coisas do gênero**. Org. Márcia Tiburi e Bárbara Valle. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

YOUNG, Iris. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: New Jersey, 1990.

YOUNG, M.F.D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010. Apud: ZANARDI, T.A.C. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire. Disponível: <https://pt.scribd.com/document/408177843/Para-Que-Servem-as-Escolas-Michael-Young-e-Paulo-Freire>

7. ANEXOS

7.1 FICHA DE ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS DE FILOSOFIA

Título da obra:

Autor/a:

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:	
2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:	
3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	
4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	
5 Textos de filósofas:	
6 Usa linguagem de gênero:	

Título da obra: **Filosofia: Experiência do pensamento**

Autor: Silvio Gallo

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:	32 - Malala Yousafzai. 41 – Monalisa, de Da Vinci. 69 – Mulher com uma flor, de Picasso. 76 – Foto de Hannah Arendt. 77 – Trabalhadoras chinesas. 103 – Desfile de moda em BH. 110 – Vestido de Laerte, filme. 111 – Simone de Beauvoir e aula sobre educação sexual. 112 - Mulher votando na A. Saudita. 113 – Cantora austríaca com barba. 119 – Moças na praia no RJ. 128 – Cena do filme sobre Hipátia. 129 – Foto do filme sobre Hipátia. 140 – Mulher com braços cruzados e Jacqueline com flores, de Picasso. 141 – Protesto: mulheres contra nazismo. 143 - Muçulmana com Burca. 193 - Michele Bachelet recebendo faixa presidencial.

	<p>227 - Foto Hannah Arendt. 239 – Foto de Agnes Heller. 263 – Pandora e sua caixa, de Rosseti. 280 – Mulher do povo Uros, Peru. 282 – Idosa em aula de informática. 296 – Manifestação contra aborto, DF. 297 – Artista Jacqueline Traide. 304 – Mulher agricultora, ES.</p>
2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:	<p>38 – Livro de Malala Yousafzai. 86 – Romance de Simone de Beauvoir e Clarice Lispector. 224 – Romance de Zélia Gattai.</p>
3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	<p>29 – Maria C. Silva. 55 – Karina Buhr. 121 – Débora Britzman. 123 – Meire Kusumoto. 163 – Tassiana Macedo. 211 – Pitty. 245 – Indicação da obra de Sonia R. V. Mansano. 248 – Jornalista Damaris Giuliana. 268 – Marisa Monte. 308 – Patrícia Zimmermann .</p>
4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	<p>32 – Sobre Malala Yousafzai. 69 – Menciona Simone de Beauvoir. 76 – Sobre Hannah Arendt. 110 a 113 – Comenta Simone de Beauvoir. 121 – Atividades sobre gênero. 123 – Questão de vestibular sobre gênero 128/129 – Sobre Hipátia. 225 – Indicação da obra de Maria Izabel Limongi. 227 a 231 – Sobre Hannah Arendt. 287/288 – Sobre lei do véu. 313 – Sobre Hannah Arendt.</p>
5 Textos de filósofas:	<p>76 e 313 – Hannah Arendt. 114/115 – Simone de Beauvoir. 239 – Agnes Heller. 265 – Isabelle Stengers. 289 – Jacqueline Russ.</p>
6 Usa linguagem de gênero:	Não

Título da obra: **Diálogo: primeiros estudos em Filosofia**Autor: **Ricardo Melani**

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:	11 – Menina, escultura de Ron Mueck. 15 – Futebol feminino. 21 – Filosofia, de Rafael Sanzio. 76 – Marilyn, lado direito. Andy Warhol. 93 – Pesquisadora da UNICAMP. 97 – Artesã esculpindo peça de barro. 166 – Mulher negra da escola do congo. 178 – Bailarinas. 194 – Mãe migrante, fotógrafa Dorothea Lange. 206 – A pequena bailarina de 14 anos, escultura de Edgar Degas. 212 – Fotos de Isadora Duncan. 226 – Iracema Guardiã, escultura de Zenon Barreto. 239 – A pequena trabalhadora, de Rodriguez. 260 – Malala Yousafzai. 265 – Caricatura de Hannah Arendt. 322 – Mulher trabalhadora. 333 – Manifestação feminista na Bahia. 334 – Mulheres na sala de aula. 360 – Meninas, evento sobre identidade. 369 – Modelo Petra Nemcová. 378 – Gestante em São Paulo. 380 – As três idades da mulher, de Gustav Klimt. 394 – As horas, filme sobre mulheres.
2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:	67 – Focus Group, de Diana Ong. 77 – Chama 1, de Bridget Riley. 94 – Operários, de Tarsila do Amaral. 109 – Mulheres de cabelos verdes, de Anita Malfati. 394 – Obra literária de Jenifer Egan.
3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	89 – Susan Sontag. 130 – Emily Cadman. 214 – Clarice Lispector. 215 – Regina Fiuza Sawen. 234 – Art. 2º da Lei Maria da Penha. 254 – Monica Monteiro Klein. 256 – Clarice Lispector. 273 – Claudia Rossi e Ana L. Tieghi. 332 – Tira de Laerte sobre estereótipos sexuais.

	336 – Ina Kerner.
4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	154 – Comenta o filme Alexandria sobre Hipátia. 256 – Comenta Clarice Lispector. 249 a 251 e 265 – Comenta Hannah Arendt. 331 a 334 – Sobre condição feminina. 389 – Comenta Olga de Matos. 394 – A condição feminina.
5 Textos de filósofas:	49, 249/250, 253, 264/265 e 375 – Hannah Arendt. 176/177 e 253 – Marilena Chauí. 193 – Andrea Trompczynski. 272 – Eugenia Sales Wagner. 273, 331/332 – Simone de Beauvoir. 296 – Jeanne Marie Gagnebin. 319 – Mariza Ortegoza da Cunha. 336 – Ana Maria L.C. de Feijoo. 357 – Adela Cortina.
6 Usa linguagem de gênero:	Não.

Título da obra: **Filosofia: temas e percursos.**

Autor: **Vinicius Figueiredo**

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual	47 - cena amorosa do séc XVII 49 - cartaz sobre violência contra a mulher 74 - Bailarinas em verde, de Edgar Degas 105 - O elixir do amor, de Gaetano Donizetti 112 - A difícil escolha, Anônimo 115 - foto da atriz Glenn Close 120 – A verdade 131 - A escolha de Hércules, A. Caracci 161 – A justiça 164 - Mulher no espelho. 180 - homoafetividade 198 - As meninas, D. Velásquez 199 - mulher no espelho 202 - foto de Hannah Arendt 233 - A liberdade, de Nanine Vallain 257 - O nascimento de Vênus, de Botticelli 269 - Madame La Fayette 270 - Moça lendo 281 - A liberdade guiando os povos, Delacroix 283 - Monalisa, Da Vinci 302 - Retrato de Ginevra Benci e M. Monroe

	308 – As três idades da mulher, de G. Klimt 332 – Alegoria da virtude, de G. Vasari
2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:	
3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	
4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	49 - lei Maria da Penha 176 - comenta Hannah Arendt 181 - relações homoafetivas 202 - biografia de Hannah Arendt 268 - Madame Fayette
5 Textos de filósofas:	25 - Bernadette Delamore 203 - Hannah Arendt
6 Usa linguagem de gênero:	Raríssimos casos.

Título da obra: **Reflexões: Filosofia e cotidiano.** Autor: **José Antonio Vasconcelos**

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:	19 – La caja de Pandora, Ariel Presti 2010 e Pandora, Waterhouse, 1896. 24 – Foto de Ayn Rand. 65 – Rachael no filme Blade runner. 77- Manifestação feminina por igualdade salarial. 120 – Cartaz sobre violência doméstica. 127 – Garotas brincando. 128 – Adriana Calcanhoto. 133 – Adélia Prado. 160 – Mulher negra num púlpito. 166 – Foto de Susan Haack 188 – Nicole Kidman em Photograph 51. 209 – Diversidade de seres humanos. 237 – Estátua do faraó Ramsés II com filha esposa. 247 – Muçulmanas na sala de aula. 288 – Foto de Hannah Arendt. 291 – Trabalho feminino. 293 – Operária em fábrica tecidos, 2015. 294 – Trabalho infantil, 1820. 377 – Orgulho LGBT e outras. 378 – Família patriarcal de Paranaguá, PR. 380 – Mulheres chinesas.

	<p>381 – Foto de Simone de Beauvoir. 382 – Foto Betty Friedan. 383 – Foto Angela Davis. 386 – Foto Judith Butler. 389 – Foto Carol Gilligan. 390 – Símbolo feminino. 391 – Mulher quebrando correntes. 393 – Várias.</p>
2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:	<p>50 – Tira de Laerte. 61 – Vidaria: Coletânea de sentidos da vida, de Gabriela Gasparin. 188 – Photograph 51, peça teatral de Anna Ziegler. 342 – O tão esperado, de Patrícia Piccinini, 2008. 372 – Imagem vetorial de mulher negra com turbante, de Ivanchina Anna. 375 – Jardim de folhas sagradas, de Pola Ribeiro.</p>
3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	<p>11- Louisa May Alcott e Ednah D. Cheney. 41 – Daniela Klebis. Entrevistadora. 71 – Flávia Villela. 203 – Sílvia Velho. Socióloga. 246 – Marlise Barros de Medeiros. 255 – Claudia do Valle Benevides. Socióloga. 259 – Maria Victória B. Barros. Política. 283 – Miriam Moraes. Jornalista. 289 – Alcida Rita Ramos, antropóloga. 299 – Fabiana Pires e Silvia Balieiro. 322 – Paula Sibilia. Antropóloga. 327 – Michelle Castilho. 351 – Christine Marote. Blogueira. 371 – Brígida Carla Malandrino. 375 – Marina de Mello e Souza e Kelly Cristina Araujo. 377 – Chimamanda Ngozi Adiche. 378 – Clarice Lispector. 382 – Betty Friedan. 387 – Jane Flax.</p>
4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	<p>24 – Sobre a nova visão da filosofia de Ayn Rand. 58 – Simone de Beauvoir. 188 – O machismo na ciência. 248 – Mutilação genital feminina. 288 – Biografia de Hannah Arendt.</p>

	376 a 393 – Filosofia feminista.
5 Textos de filósofas:	23 e 234 – Ayn Rand. 58 e 381 – Simone de Beauvoir. 82, 250/251 e 360 – Marilena Chauí. 109 – Emily Elizabeth C. Jones. 166 – Susan Haack. 281 e 288 – Hannah Arendt. 309 – Suzana Albornoz. 329 – Olivia S. de N. Barrera. Médica e filósofa (1562 – 1622). 386 – Judith Butler. 389 – Carol Gilligan.
6 Usa linguagem de gênero:	

Título da obra: **FILOSOFANDO: INTRODUÇÃO À FILOSOFIA**

Autor/a: Maria Lúcia de Arruda Aranha & Maria Helena Pires Martins

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:	19 – Mulher lendo, de Édouard Manet e de Georges Braque. 34 – Professora e alunas Guarani-porã. 35 – Mulher himba 82 – Mulher de azul lendo uma carta, de Johannes Vermeer e de Han van Meegeren. 110/111 – infográfico padrão de beleza. 131 – Professora. 144 – Mulher II, de Willem de Kooning. 163 – Marlene Dietrich. 164 – Representação de harém. 177 – Mulheres em aula de ioga. 185 – Rosa Parks no ônibus. 189 – Naná, de É. Manet. Prostituição. 202 – Gabrielle Andersen-Schiess. 227 – Michelle Pfeiffer. 235 – Foto de Hannah Arendt e protesto de atrizes. 237 – Universitárias afegãs. 244/245 – infográfico: homoafetividade. 275 – dançarinas japonesas. 300 – As irmãs Chalmondeley. 351 – Retrato de Adagisa, de Ismael Nery. 370 – Olympia, de É. Manet

	<p>372 – Foto de Regina Silveira. 375 – foto de Sandra Guinle. 377 – Foto de Susan Sontag. 380 – Foto de Jac Leirner.</p>
<p>2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:</p>	<p>46 – Alice Kohler, fotógrafa. 170 – Monumento mínimo, de Nelé Azevedo. 192 – Cena de As sufragistas, de Sarah Gavron. 371 – Intervenção de Regina Silveira. 375 – Escultura de Sandra Guinle. 379 – Painel de Jac Leirner</p>
<p>3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:</p>	<p>59 – Michelle Perrot. 173 – Débora Diniz e Dirce Guilhem. 184/185 – Bárbara Freitag. 246 – Maria Berenice Dias. 251 – Maria Victória Benevides Soares. 295 – Glória Rigonini. 377 – Susan Sontag. 378 – Ana Paula Ragazzi.</p>
<p>4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:</p>	<p>36 – Simone de Beauvoir. 40 – Condição feminina. 195 – Patriarcado. 203 – Revolução sexual. 229 – Marilena Chauí. 232 – Conceito de Gênero. 234 – Hannah Arendt. 237 – Sobre mulher islâmica. 238 – Lutas feministas e homossexuais. 246 – Femicídio. 252 – Emancipação feminista. 254 – Lei Maria da Penha.</p>
<p>5 Textos de filósofas:</p>	<p>29/91/254 – Marilena Cahuí. 43/68/209/241 – Hannah Arendt. 143/216 – Scarlett Marton. 155 – Olgária Matos. 156 – Sandra Mara Corazza. 172/174/236 – Adela Cortina. 195/221/241 – Simone de Bauvoir. 370 – Susane Langer e Gilda Naécia M. de Barros.</p>
<p>6 Usa linguagem de gênero:</p>	<p>Não.</p>

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:	15 – Desenho de Charlotte Du Jour; 24 – Costureira boliviana; 30 – A dama Filosofia – séc. XV, iluminura; 39 – Atriz Fernanda Montenegro; 49 – Rosane da Silva Borges, profra. UEL; 100 – Três idades da mulher, 1905; 108 – Duas mulheres correndo na praia; 110 – Mulher diante de espelho; 238 – Rosto de mulher; 243 – Hildegarda de Bingen; 251 – Simone Weil e Rosa Luxemburgo; 330 – Kayllane Campos; 391 – várias filósofas.
2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:	89, 105, 161, 181, 279, 332 – Indicação de obra de Clarice Lispector; 180 – Adélia Prado; 203, 332 – Hilda Hilst;
3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	108/109 – Hilda Hilst 135 – Claire O’dea, sobre hermafrodita. 162 – Björk 300 – Jamila Gontijo
4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	108-110 – Hilda Hilst e Lygia Fagundes Telles; 116, 117, 122, 123, 392 – Hannah Arendt; 131 a 133, 241/243, 391 – Edith Stein; 185, 186 – sobre machismo; 196 – Simone de Beauvoir e Judith Butler; 197-202 – Iris Murdoch; 199, – Simone Weil; 232, 233 – Larissa Conradt, bióloga. 393- Gilda de Mello e Souza; 394 - Gabriele Cornelli.
5 Textos de filósofas:	
	46 - Simone Weil; 116, 122 - Hannah Arendt; 133, 242 – Edith Stein; 198 – Iris Murdoch;
6 Usa linguagem de gênero:	Raramente. Exemplo: 20-25

Títuloda obra: **Fundamentos de Filosofia** Autor/a: **Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes**

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
<p>1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:</p>	<p>20 – Moça pensando. 31 – Liberdade, de E. Delacroix. (ênfase na imagem de mulher) 56 – Camponesas bretãs, de P. Gauguim. 70 – Mulher meditando. 78 – Mulher em sala de aula infantil. 82 – Menina com gato preto. 122 – Fotos de Virginia Wolf. 143 – Mãe e criança, de Renoir. 148 – Mulheres cantoras do Quênia. 150 – Mulher dos uros, Peru. 164 – Retrato de Wasi, de Patrick Gibbs. 176 – As respingadeiras (1857), Millet. 179 – O cambista e sua mulher. (1514), de Quentin Metsys. 152 – O casal Arnolfini (1434), Jan van Eyck. 180 – Tecelagem em Hjulá (1887 – 1888), de Wilhelm Peters. 272 – A menina com chapéu vermelho (1666 – 1667), de Jan Vermeer. 290 – Moema (1866), de Victor Meirelles. 332 – Parada do orgulho LGBT 2012. 333 – Mulher e menina. 338 – Atleta palestina com véu. 350 – Marcha das margaridas 2011. 360 – Menina costura meias, 1913 EUA. 375 – Menina em praia de Madagascar. 377 – Foto de Hannah Arendt. 384 – Mona Lisa, de Da Vinci. 386 – Moça com livro, de José F. Almeida Junior.</p>
<p>2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:</p>	<p>12 – Meu passeio de trem tailandês, de Iris Scott. 15 – Tropic, de Nora Maria Dias. 28 – A atmosfera meteorológica popular (1888), de Camille Flammarion. 42 – Sonhos Nº 32, de Grete Stern. 53 – Diálogo A, de Diana Ong. 67 – Amizade, Noris Maria Dias. 95 – O jogo de xadrez, de Sofonisba Anguissola. 312 – Mulher migrante em desespero, Foto de Dorothea Lange.</p>

3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	57 – Ingrid Betancourt. 139 – Nancy Mangabeira.
4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	57 – Violência contra a mulher. 107 – União homoafetiva. 377 – Hannah Arendt.
5 Textos de filósofas:	87 e 389 – Hannah Arendt. 152, 236/237 e 267 – Marilena Chauí. 301 – Scarlett Marton. 386 – Susane Langer
6 Usa linguagem de gênero:	Não.

Título da obra: Iniciação à Filosofia

Autora: Marilena Chauí

CRITÉRIOS: A obra apresenta	Na/s página/s
1 Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:	07 – Atriz Gloria Foster 19 – Angelina Jolie 29 – Bióloga pesquisando 31 – Cartum sobre Mulheres 30 – Tirinha sobre diversidade sexual 41 – Marcha das mulheres negras/2015 45 – Nascimento de Venus 51 – Venus de Milo 60 – Santa Catarina de Siena, filósofa e teóloga 67 – atriz Rachel Weisz representando a filósofa Hipátia 84 – Pesquisadora em laboratório 85 Denise Stoclos 90 – Mulher na feira 92 – menina com gato 101 atriz Leandra Leal 145 – Candy Mel e Maria C. Araujo 158 – Rapper feminista Luana Hansen 167 – Mulher grávida com marido 171 – Menina indígena 174 – Atrizes 177 – Mulheres em oficina 187 – Dança de mulheres negras 191 – Motorista de caminhão 215 – Adélia Prado 231 – Casamento homossexual

	<p>241 – Pesquisadora negra 259 – Mulheres de Bali 287 – Donzela Lullailaco 292 – Moradora de favela 303 – As respingadeiras 306 – Maestrina Marin Alsop 312 – Estudante protestando na rua 314 – Atriz do filme Nina 318 – Menina refugiada 319 Atriz de telenovela 326 – Maria da Penha 337 – Rosa Parks 338 – Atriz Daria Halprin 341 – Mulher carregando água 348 – casal de quilombolas 374 – Uma sufragista 380 – Mulher votando 382 – Indiana protestando 384 – Moça organizando protesto 390 – Atrizes de Jogos vorazes</p>
2 Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:	<p>13 – Anne T. Keersmaecker. 46 – Ana Dantas. 51 – Venus negra, de Nike de Saint-Phalle 107 – Persépolis. 146 – Tirinha de Laerte 170/243 – Eliane Caffé 193 – Que horas ela volta 210 – Clarice Lispector 229 – Lygia Clark 321 – Transeuntes, de Ana Zanetti 378 – As sufragistas</p>
3 Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	<p>111 – Clarice Lispector; 159 – Luana Hansen 169 – Ecléa Bosi 192 – Nélida Pinon 215 - Adélia Prado</p>
4 Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	<p>111 – sobre Clarice Lispector; 145/146 Gênero; 190/191 – ideologia e mulheres 237 – instinto materno 269/270/271 – Mulher e cultura 337 – A liberdade para a mulher 383 – Direitos de minorias</p>
5 Textos de filósofas:	<p>121 – Hannah Arendt. 202 – Lidia Maria Rodrigo</p>
6 Usa linguagem de gênero:	Não

7.2 RELATÓRIO GERAL DE ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS DE FILOSOFIA

CRITÉRIOS	1. Ilustrações e/ou imagens que representam a diversidade sexual:	2. Imagens e/ou ilustrações de obras de arte de autoras:	3. Textos não filosóficos (letras de músicas, poesia, literatura, notícias, etc) de autoras:	4. Autor/a aborda em seu texto a diversidade sexual:	5. Textos de filósofos:	6. Autor/a usa linguagem de gênero
OBRA: Filosofia: temas e percursos	1	0	0	5	2	Raríssimos casos
VINÍCIUS FIGUEIREDO Diálogos: primeiros estudos em filosofia.	23	5	10	12	19	não
RICARDO MELANI Filosofia: experiência do pensamento.	24	3	10	20	7	não
SILVIO GALLO Reflexões : Filosofia e Cotidiano	29	6	19	22	16	não
JOSÉ A. VASCONCELOS Filosofando: Introdução à filosofia.	27	6	9	12	18	não
MARIA LUCIA E MARIA						

HELENA Iniciação à Filosofia	45	12	5	12	2	não
MARILENA CHAUÍ Filosofia e filosofias: existência e sentidos.	13	9	4	27	6	RARA- MENTE. Ex. p 20 e 21.
JUVENAL SAVIAN FILHO. Fundame ntos de filosofia.	26	8	2	3	8	NÃO.
GILBERTO COTRIM E MIRNA FERNAN DES.						

7.3 MATERIAL DIDÁTICO PARA PROF-FILO

PENSANDO A RELAÇÃO A PARTIR DA FILOSOFIA.



http://lounge.obviousmag.org/dossier/tumblr_m0j5un4ofH1qd384p.jpg

“- Mas você cortou os cabelos! Você devia ter me perguntado antes!

- Eu não tinha planejado cortar, resolvi na hora.

Ela sabia como ele se sentia porque ela tivera uma angustiada sensação de perda à medida que os cabelos eram cortados e as mechas mortas caíam no chão.

- Vou deixar crescer de novo mas comprido bastante que dê para fazer tranças que se unam acima da testa.

Ele aprovou mas estava desiludido. Lóri observou-o: parecia cansado. E ela adivinhou que o cansaço também vinha da espera que ela o obrigara a ter.

- Ulisses, você se lembra de que uma vez me perguntou por que eu voluntariamente me afastara das pessoas? Agora posso falar. É que não quero ser platônica em relação a mim mesma. Sou profundamente derrotada pelo mundo em que vivo. Separei-me só por uns tempos por causa de minha derrota e por sentir que os outros também eram derrotados. Então fechei-me numa individualização que se eu não tomasse cuidado poderia se transformar em solidão histórica ou contemplativa. O que me salvou sempre foram os meus alunos, as crianças. Sabe, Ulisses, elas são pobres e a escola não exige uniforme por isso. No inverno comprei para todos um suéter vermelho. Agora, para a primavera, vou comprar para os meninos, calça e blusa azul, e para as meninas vestidos azuis. Ou vou mandar fazer, é mais fácil de encontrar. Tenho que tirar a medida de todos os alunos porque –

Quem se levantou para ir embora foi Ulisses, para a surpresa de Lóri. Ele disse:

- Você está pronta, Lóri. Agora eu quero o que você é, e você quer o que eu sou.”

(Clarice Lispector. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. RJ:Rocco, 1998. Pp135/136.)

Atividade: Discuta com colegas a relação de Lóri e Ulisses e responda:

De que tipo é a relação deles: () Dominadora e autoritária?

() De submissão? Se sim, quem obedece quem?

() De igualdade?

Sublinhe as frases do texto que comprovam suas respostas.

Agora vamos pensar a relação a partir da filosofia.

A ALTERIDADE

Alteridade é um termo filosófico que significa outro eu (Latim - alter ego). A questão da alteridade em filosofia é a pergunta sobre os modos de relacionamentos com outros seres. Vário/as filósofo/as se ocuparam desta questão.

Começamos nossa investigação sobre o conceito de alteridade estudando fragmento da obra *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir que foi publicada em 1949 na França. Filósofa do século XX, Beauvoir é influenciada pelo pensamento marxista, mas prevalece em sua obra o modo de pensar existencialista. O existencialismo se caracteriza pela negação da essência, daí sua obra desconstruir a essência de feminino e valorizar a condição humana a partir da situação de vida.

A autora busca compreender a mulher em sua existência concreta. Para tanto, vai desconstruindo todas as ideias e teorias que colocam a mulher numa situação dada e não escolhida e impossibilitada de transcendência, como sendo o outro absoluto do homem. Toda sua obra é para afirmar que a mulher, assim como o homem, é livre para escolher transcender a facticidade¹⁰. Em outras palavras, a mulher é um ser autônomo tanto quanto o homem. Ao analisar a história do

¹⁰ Facticidade é um termo heideggeriano para explicar o fato do dasein ser jogado no mundo em uma dada situação não escolhida.

ocidente, conclui que os homens detêm o privilégio econômico e por isso são valorizados socialmente, às mulheres cabe a condição de vassalãs. "Disso decorre que a mulher se conhece e se escolhe, não tal como existe para si, mas tal qual o homem a define" (BEAUVOIR, 2009, p.203). Em outras palavras, a mulher é um ser-para-os-homens.

A parte em que Beauvoir analisa os mitos é pertinente e relevante. Demonstra como se constituiu o mito da mulher e do eterno feminino e conseqüentemente o mito do eterno masculino. Qualquer mito se forma a partir de uma visão fragmentária da sociedade ou da condição humana. Fragmentária porque divide e só enxerga um aspecto ou um lado e não a totalidade. Também é visão fragmentária quando não considera o tempo histórico e suas transformações. No caso do mito da mulher, divide a humanidade em duas partes: de um lado as mulheres e de outro, os homens. Considera o fato de a mulher ser bastante condicionada à natureza ou ao biológico com relação à maternidade. O amadurecimento de um óvulo a cada mês, se não for fecundado, causa à mulher desconforto físico e psicológico. A geração de filho(a)s é um fato empírico inegável, já a paternidade é suposta e mais difícil de ser comprovada empiricamente. Este fato, em vez de lhe conferir vantagens como determinar linhagens de parentesco familiar no tocante à herança, foi usado pelo homem para lhe confinar em seus domínios privados. Ao longo da história ocidental o homem sempre foi o proprietário de bens como terras, casas e escravos. A mulher foi incluída nessas coisas que o homem podia possuir. Dessa forma ele desvalorizou a maternidade e construiu uma sociedade patriarcal. Para isso prendeu a mulher, no gineceu na Grécia antiga e no lar, na modernidade, privando-a da participação pública e mais: ao entender que o útero é o solo onde o falo, ao sulcar o solo tal como um arado, deposita aí sua semente, o homem, assim como possui um pedaço de terra, resolve possuir um útero só seu, propriedade privada e não compartilhada, porém negociável. Assim pensou ele construir a linhagem de uma sociedade planejadamente patriarcal, onde a mulher é um objeto que o homem possui. O mito serve para enaltecer a mulher como o objeto privilegiado do homem, o objeto especial, como manifestado na expressão "rainha do lar".

Como todo mito, o mito da mulher também tem a função moral de determinar o padrão ou norma. A mulher normal e exemplo a ser seguido seria a dócil, obediente, recatada que fica invisível em público. Por isso a necessidade de uma linguagem de gênero masculino para demonstrar que a mulher deve saber que seu lugar não é o espaço público, lá ela não existe e não pode aparecer porque não será reconhecida, por isso a língua oficial não usa o gênero feminino. Cria-se a ideia de feminino como algo transcendente, fora da realidade dos fatos e experiências cotidianas, e obriga-se a mulher concreta a se adaptar a essa essência ou verdade absoluta, como única forma possível de viver. Ao considerar apenas a parte biológica da mulher, pensando-a como

fêmea, o mito toma a mulher como um animal que já nasce pronto, com seu destino traçado pelo instinto de procriação. Daí diz que a verdadeira mulher só é capaz de sentir amor maternal e só se realiza como mulher, visto que não é ser humano, cuidando dos filhos e do ninho como qualquer fêmea na natureza. Incapaz de pensar, fazer escolhas e sentir outras formas de sentimento além daqueles instintivos. A mulher é tida como a fêmea do homem. Ora, se o homem é um animal racional, a mulher também deveria ser. No entanto, no conceito de feminilidade não entra a inteligência. O fato da mulher, só recentemente conseguir o direito de estudar se deve ao questionamento desse conceito que considera a mulher incapaz de desenvolver inteligência tal como os animais domésticos. A tarefa dela é nascer, procriar e morrer como todo animal. Ela não era reconhecida como cultural e tinha que aceitar o destino traçado pela natureza sem poder mudar isso. Não poderia escolher ser outra coisa senão aquilo que a natureza quer que ela seja: fêmea. Esse é o mito da mulher, do eterno feminino. Desconstruir a feminilidade ou o mito da mulher é o que considero ser a maior contribuição da obra de Beauvoir. No trecho a seguir analisemos como a filósofa realiza essa desconstrução.

Análise de texto:

“Há diversas espécies de mitos. Este, (mito da mulher) sublimando um aspecto imutável da condição humana que é o 'seccionamento' da humanidade em duas categorias de indivíduos, é um mito estático; projeta em um céu platônico uma realidade apreendida na experiência ou conceitualizada a partir da experiência. Ao fato, ao valor, à significação, à noção, à lei empírica, ele substitui uma ideia transcendente, não temporal, imutável necessária. Essa ideia escapa a qualquer contestação porquanto se situa além do dado; é dotada de uma verdade absoluta. Assim, à existência dispersa, contingente e múltipla das mulheres, o pensamento mítico opõe o Eterno Feminino único e cristalizado; se a definição que se dá desse Eterno Feminino é contrariada pela conduta das mulheres de carne e osso, estas é que estão erradas. Declara-se que as mulheres não são femininas e não que a Feminilidade é uma entidade. Os desmentidos da experiência nada podem contra o mito. Entretanto, de certa maneira, este tem sua fonte nela. Assim é exato que a mulher é outra e essa alteridade é concretamente sentida no desejo, no amplexo, no amor; mas a relação real é de reciprocidade; como tal, ela engendra dramas autênticos: através do erotismo, do amor, da amizade e suas alternativas de decepção, ódio, rivalidade, ela é luta de consciência que se consideram essenciais, é reconhecimento de liberdades que se confirmam mutuamente; é a passagem indefinida da inimizade à cumplicidade. Pôr a Mulher é pôr o outro absoluto, sem reciprocidade, recusando contra a experiência que ela seja um Sujeito, um semelhante” (BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Tradução de Sergio Milliet. 2ª edição, RJ: Nova Fronteira, 2009. pp.343/344)

QUESTÕES:

1. A partir da leitura e interpretação do texto de Beauvoir, explique o mito da mulher.
2. Explique e comente a ideia de alteridade apresentada no texto.

A ALTERIDADE EM HEIDEGGER

Agora vamos tratar aqui de como o filósofo Martin Heidegger (1889 – 1976) considerou a questão da alteridade. Ele nasceu e viveu na Alemanha. Publicou sua principal obra em 1927 com o título “*Ser e Tempo*” a qual teve grande repercussão no séc. XX. O problema central desta obra é o ser em geral. Argumenta o autor que esta questão foi abandonada desde que Aristóteles deu como resposta que o ser é substância. Para Heidegger esta resposta não é satisfatória por isso a retoma.

A pergunta é pelo ser em geral. Porém, pensou Heidegger, é coerente começar a investigação por aquele ser que demonstra saber o que o ser é, aquele que diz cotidianamente o ser e às vezes indaga por ele perguntando “O que sou?”. Isso demonstra que a questão só tem sentido a um determinado ser, aquele que comumente é chamado de humano. No entanto, humano é um conceito ou ideia que nem sempre corresponde ao que de fato esse ser é. É uma ideia apenas e Heidegger não queria investigar ideias, mas saber como é o ser sendo ou existindo. Ele opta pelo termo *Dasein* que pode ser traduzido para o português por “**ser-aí**”. Onde? No mundo.

Porém, ao dizer que o ser-aí é no mundo e descrever as diversas possibilidades de **ser-no-mundo**, nomeia e separa as autênticas e inautênticas ou próprias e impróprias. Alega que isso é necessário para demonstrar o caráter constitutivo do ser que "está em jogo", no sentido de ganhar-se ou perder-se (HEIDEGGER, 1998, p 78). O ser próprio e autêntico é o ganhar-se, conseqüentemente o ser impróprio e inautêntico é o perder-se, ou misturar-se às coisas e objetos do mundo a ponto de confundir-se com eles e ficar dependente.

Com o termo ser-no-mundo Heidegger designa não um pertencimento, mas constituição: o ser é o mundo e o mundo é o ser. Os hifens que o autor usa entre as palavras são para indicar esta constituição. A relação constitutiva é temporal, portanto finita porque começa com o nascimento e termina com a morte. É história no sentido de que entre o acontecimento primordial - ser jogado no mundo, entrar no jogo, nascer - e o acontecimento derradeiro - morrer ou sair do jogo - há os mais diversos e imprevisíveis acontecimentos que dependem do projeto de cada ser-aí.

Projeto também é descrição da constituição do ser-aí, ou seja, ser-aí é projeto. Projetar é escolher a partir de uma situação dada e não escolhida. O exemplo mais radical disso é o nascimento porque não escolhemos onde e como nascemos. A partir do momento em que começamos nossa existência começa a **compreensão** - outro elemento constitutivo do ser. Ser-aí é compreensão, primeiro da situação dada e não escolhida, também chamada de **facticidade**, que significa o fato de nascermos sem escolher onde e como, depois das possibilidades e alternativas de uma situação projetada, ou seja, escolher o que se quer ser, sendo que a possibilidade básica, por ser a única certa e inquestionável, é a morte. Não considerar ou não compreender a possibilidade da morte é perder-se no mundo, entregar-se a ele confundindo-se com coisas, objetos, instrumentos ou outros seres. Isso acontece porque não somos uma consciência separada do mundo. "Na maioria das vezes e antes de tudo, o dasein é absorvido pelo mundo" (HEIDEGGER, 1998, p.164). Identificamo-nos com nossas coisas como roupas, casa, etc. de tal forma que, se perdemos algo, como quando uma xícara quebra, sentimos a dor da perda, isso demonstra como nos misturamos com o ambiente que nós mesmos criamos a nossa volta no mundo e levamos a vida inautenticamente repetindo, imitando e fazendo o que todo mundo faz de forma que não nos vemos como indivíduo separado. O ser-aí autêntico e próprio consegue a consciência da individualização e resiste a confundir-se com as coisas e os outros. Por exemplo, sabe que não é a xícara e apenas se relaciona com a xícara. Sabe que vai morrer e por isso não se apega a nada.

A individualidade é afirmada quando pronunciamos a palavra "eu". Por exemplo: eu sou professora, mãe, ou ser pensante. Somos e pensamos aquilo que o mundo nos propicia a ser e pensar. Isso se deve ao que Heidegger chama de **abertura** (HEIDEGGER, 1998, p 186). Abertura significa nossa capacidade de compreensão da situação ou condição de vida que temos e também da capacidade de planejar como sair de determinada situação ou fazer projeto de vida.

O mundo nos envolve e também a outras consciências ou outros/as "eu sou" que também se envolvem uns e umas com outros/as. Por exemplo: professora e aluno/a são envolvidos de tal forma que só são nessa relação. Para ser professora necessito de alunos/as e vice-versa. "Eu sou" em absoluto, independentemente de qualquer relação é inconcebível, porque vazio, sem sentido, logo inexistente. Ser é sentido. O sentido do sou não é dado a priori, é construído na relação com outro/a e com o mundo que não é só de um único ser, mas construído no **ser-com**, que significa convivência. Diz Heidegger:

O ser-com constitui existencialmente o ser-no-mundo, ele deve poder ser interpretado pelo fenômeno da cura, da mesma forma que o modo de lidar da circunvisão com o manual intramundano que, antecipadamente, caracterizamos como ocupação. Pois esse fenômeno determina o ser da ser-aí em geral. O caráter ontológico da ocupação não é próprio do ser-com, embora esse modo de ser seja um ser para os entes que vêm ao encontro dentro do

mundo como ocupação. O ente, com o qual a ser-aí se comporta enquanto ser-com, também não possui o modo de ser do instrumento à mão, pois ele mesmo é ser-aí. Desse ente não se ocupa, com ele se preocupa. (...) O ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não sentir-se tocado pelos outros são modos possíveis de preocupação. E precisamente estes modos, que mencionamos por último, de deficiência e indiferença caracterizam a convivência cotidiana e mediana de um com outro.

O mundo nos ocupa e os outros nos preocupam. Heidegger enfatiza a diferença no modo de tratamento que damos a/os outro/as e às coisas e objetos. É muito relevante a diferença, ou explicitar a diferença de como lidamos com os outros e com as coisas e instrumentos. Outro/a é *dasein*, é ser. É outro/a de mim. As coisas e instrumentos são diferentes de mim. A convivência e relacionamento com outros/as nos faz ser o que somos e nos diz o sentido da existência. Por exemplo: posso construir um projeto de vida em que decido ser professora. Vou estudar e me preparar para isso, mas só serei professora de fato quando tiver estudantes que assim me reconheçam. Outro exemplo: decido ser mãe. Só me tornarei mãe quando existir um/a filho/a que me reconheça e me chame de mãe. A mãe faz filho/a da mesma forma que filho/a faz mãe. Se pré – ocupar com pessoas é saber que elas, assim como nós, são complexas e podem não aceitar ou não compreender nossas intenções, por isso exigem muito **cuidado** ou **cura**. Cuida, cura ou trata de si, do mundo, das coisas e de outros seres. Cuidado indica escolhas, autonomia ou liberdade. No entanto, outros/as são mais que meras coisas e o *dasein* cuida deles/as de modo especial, ou, pelo menos, deveria ser assim. Já as coisas e objetos são manuais, isto é, pegamos nas mãos e usamos como quisermos. As pessoas podem não aceitar que as toquemos, ou seja, não são manipuláveis, em outras palavras, não fazem parte do manual. Na linguagem heideggeriana:

No tocante aos seus modos positivos, a preocupação possui duas possibilidades extremas. Ela pode, por assim dizer, retirar o 'cuidado' do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, substituindo-o. Essa preocupação assume a ocupação que outro deve realizar. Este é deslocado de sua posição, retraindo-se, para posteriormente assumir a ocupação como algo disponível e já pronto ou então se dispensar totalmente dela. Nessa preocupação, o outro pode tornar-se dependente e dominado mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. Essa preocupação substitutiva, que retira do outro o 'cuidado', determina a convivência recíproca em larga escala e, na maior parte das vezes, diz respeito à ocupação do manual.

Em contrapartida, subsiste ainda a possibilidade de uma preocupação que não tanto substitui o outro, mas que se lhe antepõe em sua possibilidade existencial de ser, não para lhe retirar o 'cuidado' e sim para devolvê-lo como tal. Essa preocupação que, em sua essência, diz respeito à cura propriamente dita, ou seja, à existência do outro e não a uma coisa de que se ocupa, ajuda o outro a tornar-se, em sua cura, transparente a si mesmo e livre para ela.

(...) A convivência cotidiana mantém-se entre os dois extremos da preocupação positiva – a substituição dominadora e a anteposição libertadora – mostrando inúmeras formas mistas, cuja descrição e classificação estão fora do escopo dessa investigação.”

(HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Ed. Vozes, Petrópolis RJ. 2002. p. 173-174)

Se preocupar com pessoas é se colocar diante delas, se antepor de forma aberta para diálogo e compreensão sem entregar-se a seu comando e sem comandar ou tomar-lhes o comando de suas vidas. Assim seria a relação autêntica ou própria. Domínio e comando seriam outro extremo, o da inautenticidade ou próprio. Com a ajuda de Luiz Bicca, filósofo brasileiro estudioso de Heidegger vamos entender melhor o sentido da autenticidade:

No próprio, o homem mostra-se filho da Terra e dá testemunho do ser. Mas o próprio é dificilmente alcançável. Não é um acontecimento que se dê por si mesmo, espontânea e tranquilamente. Chegar a ele demanda, ao máximo, ousadia e têmpera firme. Tampouco se configura na circularidade viciosa do afazer egótico, do fabricar e fazer sempre mais e mais. O próprio é aquilo a que o homem pertence, na medida em que realiza, enquanto seu modo de ser, o que lhe é destinado. O próprio exige a experiência de singularização, o desligar-se da imediata ascendência dos “outros”, um recuo aquém do encantamento pelas coisas, na verdadeira renúncia, que é ao mesmo tempo.

QUESTÕES AVALIATIVAS:

1. Interprete o texto explicando as duas formas de alteridade que o autor apresenta.
2. Qual das formas apresentadas condiz com a autonomia e liberdade e por quê?
3. Volte para o texto de Clarice Lispector e identifique qual forma de alteridade está presente no relacionamento entre Ulisses e Lóri. Justifique sua resposta.

7.4 QUESTIONÁRIO INICIAL SOBRE CONTEÚDOS A SEREM ESTUDADOS

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ
Ensino Fundamental, Médio e Profissional

Aluna/o.....turma.....Nº.....

DISCIPLINA: Filosofia

PROFESSORA: Vilma Luzia

1. Essência ou natureza de algo é

- a) características e atributos que são adquiridos e transformados ao longo do tempo e de acordo com o ambiente.
- b) características e atributos que identificam o que algo é em todo tempo e lugar.

2. Os seres humanos são:

- a) iguais porque tem a mesma essência.
- b) semelhantes, porém diferenciados pela condição humana.
- c) diferentes porque cada um tem uma essência.

3. A feminilidade é

- a) apenas uma idéia, portanto não existe de fato ou concretamente.

b) essência das pessoas que nascem com genitália de fêmea, o que afeta o gosto e hábitos tornando-as delicadas, suaves, dóceis e preocupadas com a beleza, cuidados com a casa e geração de filho/as. Despreocupadas em desenvolver a racionalidade e grandes projetos públicos.

c) característica adquirida com a convivência familiar e social que afeta o gosto e hábitos de pessoas tornando-as delicadas, suaves, dóceis e preocupadas com a beleza, cuidados com a casa e geração de filho/as. Despreocupadas em desenvolver a racionalidade e grandes projetos públicos.

4.A masculinidade é

a) apenas uma idéia, portanto não existe de fato e concretamente.

b) essência das pessoas que nascem com genitália de macho, o que afeta o gosto e hábitos tornando-as fortes, robustas e despreocupadas com a beleza, cuidados com a casa e geração de filho/as. Preocupadas apenas em desenvolver a racionalidade e grandes projetos públicos.

c) característica adquirida com a convivência familiar e social que afeta o gosto e hábitos de pessoas tornando-as fortes, robustas e despreocupadas com a beleza, cuidados com a casa e geração de filho/as. Preocupadas apenas em desenvolver a racionalidade e grandes projetos públicos.

5. Mito é:

a) Mentira, fantasia, história sem comprovação científica baseada em experiência de vida.

b) Verdade inquestionável porque sem comprovação empírica sustentada apenas por idéias.

6. Violência é

a) Natural, parte da essência humana associada a raiva e ódio que se sente diante do que não pode ser mudado, por isso é considerado ações irracionais.

b) Ações planejadas e racionais que tem por finalidade calar a capacidade de expressão e ação de outras pessoas tornando-as incapazes de qualquer iniciativa.

7. Liberdade significa:

a) Fazer o que tiver vontade, quando e como quiser.

b) Expor nossas vontades, ouvir e considerar as vontades alheias antes de fazer nossas escolhas. Dialogar e persuadir para chegar num consenso respeitando e ajustando nossos planos e escolhas para não prejudicar a autonomia de outras pessoas.

c) Pensar e refletir sobre a vida das outras pessoas e a nossa. Escolher o que é melhor para nós depois de colocar-se no lugar das outras decidindo e agindo por elas sem dialogar porque nem todas têm capacidade de entender que estamos fazendo o melhor para elas.

8. Respeito é: (Latim = olhar outra vez)

a) sentimento de estranhamento diante de algo ou alguém que nos força a olhar novamente com muita atenção. Permanecendo o sentimento de mistério e incompreensão, assumimos uma postura de veneração porque entendemos que estamos diante de algo ou alguém que não sabemos como irá nos afetar, daí certo medo. Percebemos semelhanças e diferenças entre nós e o que ou quem está diante de nós que pode, tanto agradar como desagradar, o que nos leva as vezes a prestar culto e homenagem.

b) Convencer as pessoas que pensam diferente de nós, por meio de palavras, gestos e ações, que nosso modo de pensar e ser é o correto. Isso é possível porque todas as pessoas são iguais e gostam de ser bem tratadas, portanto se todas agirem da mesma forma não haverá prejuízo para ninguém.

c) nenhuma das alternativas.

9. Alteridade significa

- a) Relações entre iguais ou semelhantes que consiste no reconhecimento de que o que um/a é, outro/a também deve ser, portanto o que faço todo mundo deve aceitar e fazer.
- b) Preocupação com outros/as que têm o mesmo modo de ser que eu, ou seja, tem sentimentos, inteligência, espiritualidade e capacidade de tomar decisões que nem sempre concordam com as minhas devido a diferentes condições humanas. Dai a necessidade do diálogo e do respeito.
- c) nenhuma das alternativas.

10. Responsabilidade (latim = responder, prometer em troca) podemos interpretar como:

- a) Realizar ações, escolhas e falas com consciência das consequências que podem ocorrer e responder por elas, justificando-as coerentemente. Pressupõe autonomia.
- b) Realizar ações, escolhas e falas repetindo o que nos foi ensinado ou achamos bonito e correto sem saber bem ao certo o que significam e depois assumir a culpa justificando nossa inocência.
- c) Entender que tudo o que fazemos terá um preço a ser pago e não podemos nos livrar da culpa por nossas escolhas e a única possibilidade é lamentar pelo que der errado.

7.5 FICHA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS – 2018

4 turmas com 35 estudantes = 140. Responderam = 125

RESPOSTA CONCEITO	ANTES			DEPOIS		
	A	B	C	a	b	c
ESSÊNCIA	27	98		23	102	
SER HUMANO	9	32	84	2	38	85
FEMINILIDADE	68	10	47	88	10	27
MASCULINIDADE	68	11	46	88	8	29
MITO	37	88		27	98	
VIOLÊNCIA	43	82		33	92	
LIBERDADE	45	68	12	31	89	5
RESPEITO	44	11	70	47	10	68
ALTERIDADE	12	76	37	26	73	26
RESPONSABILIDADE	103	3	19	102	1	22

7.6 FICHA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS – 2019

9 turmas com 35 estudantes = 315. Responderam = 291

RESPOSTA CONCEITO	ANTES			DEPOIS		
	A	B	C	a	b	c
ESSÊNCIA	122	169		67	224	
SER HUMANO	10	120	161	2	214	75
FEMINILIDADE	160	23	108	234	11	46
MASCULINIDADE	150	24	117	236	7	48
MITO	106	185		60	231	
VIOLÊNCIA	152	139		66	225	
LIBERDADE	54	224	13	32	249	10
RESPEITO	66	22	203	182	5	104
ALTERIDADE	115	156	20	27	240	24
RESPONSABILIDADE	249	5	37	265	1	25

7.7 RESULTADO DA AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES DISSERTATIVAS

conceito	nota	Número de acertos do total de 5 questões	Número de estudantes
SATISFATÓRIO	10	5	65
SUFICIENTE	07 A 09	4	76
INSUFICIENTE	05 A 07	2 A 3	68
MENOS QUE SUFICIENTE	0 A 05	0 A 2	82

7.8 ATIVIDADE DE REAVALIAÇÃO

A ALTERIDADE

Alteridade é um termo filosófico que significa outro eu (Latim - alter ego). A questão da alteridade em filosofia é a pergunta sobre os modos de relacionamentos com outros seres. Vários/as filósofo/as se ocuparam desta questão.

Começamos nossa investigação sobre o conceito de alteridade estudando fragmento da obra *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir que foi publicada em 1949 na França. Filósofa do século XX, Beauvoir é influenciada pelo pensamento marxista, mas prevalece em sua obra o modo de pensar existencialista. O existencialismo se caracteriza pela negação da essência, daí sua obra desconstruir a essência de feminino e valorizar a condição humana a partir da situação de vida. A autora busca compreender a mulher em sua existência concreta. Para tanto, vai desconstruindo todas as ideias e teorias que colocam a mulher numa situação dada e não escolhida e impossibilitada de transcendência, como sendo o outro absoluto do homem. Toda sua obra é para afirmar que a mulher, assim como o homem, é livre para escolher transcender a facticidade¹¹. Em outras palavras, a mulher é um ser autônomo tanto quanto o homem.

Análise de texto:

“Há diversas espécies de mitos. Este, (mito da mulher) sublimando um aspecto imutável da condição humana que é o 'seccionamento' da humanidade em duas categorias de indivíduos, é um mito estático; projeta em um céu platônico uma realidade apreendida na experiência ou conceitualizada a partir da experiência. Ao fato, ao valor, à significação, à noção, à lei empírica, ele substitui uma ideia transcendente, não temporal, imutável necessária. Essa ideia escapa a qualquer contestação porquanto se situa além do dado; é dotada de uma verdade absoluta. Assim, à existência dispersa, contingente e múltipla das mulheres, o pensamento mítico opõe o Eterno Feminino único e cristalizado; se a definição que se dá desse Eterno Feminino é contrariada pela conduta das mulheres de carne e osso, estas é que estão erradas. Declara-se que as mulheres não são femininas e não que a Feminilidade é uma entidade. Os desmentidos da experiência nada podem contra o mito. Entretanto, de certa maneira, este tem sua fonte nela. Assim é exato que a mulher é outra e essa alteridade é concretamente sentida no desejo, no amplexo, no amor; mas a relação real é de reciprocidade; como tal, ela engendra dramas autênticos: através do erotismo, do amor, da amizade e suas alternativas de decepção, ódio, rivalidade, ela é luta de consciência que se consideram essenciais, é reconhecimento de liberdades que se confirmam mutuamente; é a passagem indefinida da inimizade à cumplicidade. Pôr a Mulher é pôr o outro absoluto, sem reciprocidade, recusando contra a experiência que ela seja um Sujeito, um semelhante” (BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Tradução de Sergio Milliet. 2ª edição, RJ: Nova Fronteira, 2009. pp.343/344)

QUESTÕES:

1. Interprete a frase: “Pôr a Mulher é pôr o outro absoluto, sem reciprocidade, recusando contra a experiência que ela seja um Sujeito, um semelhante”, explicando qual o sentido do termo “outro absoluto”
2. Explique e comente a ideia de alteridade apresentada no texto.

ALTERIDADE EM HEIDEGGER

Agora vamos tratar aqui de como o filósofo Martin Heidegger (1889 – 1976) considerou a questão da alteridade. Ele nasceu e viveu na Alemanha. Publicou sua principal obra em 1927 com o título

11. Facticidade é um termo heideggeriano para explicar o fato do *dasein* ser jogado no mundo em uma dada situação não escolhida.

“*Ser e Tempo*” na qual procura descrever o fenômeno ser humano da maneira mais fiel possível, por isso cria termos pouco comuns. No texto a seguir, extraído da referida obra, colocarei entre parêntesis uma explicação para estes termos:

Análise de texto:

“O **ser-com** (convivência com outros eus) constitui existencialmente o **ser-no-mundo**, (não um pertencimento, mas constituição: o ser é o mundo e o mundo é o ser. Os hifens que o autor usa entre as palavras são para indicar esta constituição. A relação constitutiva é temporal, portanto finita porque começa com o nascimento e termina com a morte.) ele deve poder ser interpretado pelo fenômeno da **cura**, (Cuida, cura ou trata de si, do mundo, das coisas e de outros seres.) da mesma forma que o modo de lidar da **circunvisão com o manual intramundano** (realidade em que vive) que, antecipadamente, caracterizamos como ocupação. Pois esse fenômeno determina o ser do **ser-aí** (ser humano) em geral. O caráter ontológico da ocupação não é próprio do ser-com, embora esse modo de ser seja um ser para os entes que vêm ao encontro dentro do mundo como ocupação. O ente, com o qual a ser-aí se comporta enquanto ser-com, também não possui o modo de ser do instrumento à mão, pois ele mesmo é ser-aí. Desse ente não se ocupa, com ele se preocupa. (...) O ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não sentir-se tocado pelos outros são modos possíveis de preocupação. E precisamente estes modos, que mencionamos por último, de deficiência e indiferença caracterizam a convivência cotidiana e mediana de um com outro.

(...) No tocante aos seus modos positivos, a preocupação possui duas possibilidades extremas. Ela pode, por assim dizer, retirar o 'cuidado' do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, substituindo-o. Essa preocupação assume a ocupação que outro deve realizar. Este é deslocado de sua posição, retraíndo-se, para posteriormente assumir a ocupação como algo disponível e já pronto ou então se dispensar totalmente dela. Nessa preocupação, o outro pode tornar-se dependente e dominado mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. Essa preocupação substitutiva, que retira do outro o 'cuidado', determina a convivência recíproca em larga escala e, na maior parte das vezes, diz respeito à **ocupação do manual**. (lidar com coisas e objetos).

Em contrapartida, subsiste ainda a possibilidade de uma preocupação que não tanto substitui o outro, mas que se lhe antepõe em sua possibilidade existencial de ser, não para lhe retirar o 'cuidado' e sim para devolvê-lo como tal. Essa preocupação que, em sua essência, diz respeito à cura propriamente dita, ou seja, à existência do outro e não a uma coisa de que se ocupa, ajuda o outro a tornar-se, em sua cura, transparente a si mesmo e livre para ela.

(...) A convivência cotidiana mantém-se entre os dois extremos da preocupação positiva – a substituição dominadora e a anteposição libertadora – mostrando inúmeras formas mistas, cuja descrição e classificação estão fora do escopo dessa investigação.”

(HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Ed. Vozes, Petrópolis RJ. 2002. p. 173-174)

QUESTÕES:

1 Explique as duas formas de alteridade que o autor apresenta.

- a) substituição dominadora (Dê exemplo)
- b) anteposição libertadora (Dê exemplo)

2. Qual das formas apresentadas condiz com a autonomia e liberdade e por quê?