

A AUSÊNCIA DO DEBATE DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO

Edinei Araujo Santos⁴⁵⁹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir a conceitualização de gênero numa dimensão plural, ou seja, para além da heterossexualidade. Consideramos que estamos marcados pela ausência do debate de gênero e sexualidade nos espaços escolares, assim como nos livros didáticos, pretendemos demonstrar como a ausência, ou até mesmo a superficialidade, deste debate pode impactar na formação e na vida dos estudantes. Contudo, assumindo que gênero é construído a todo momento, iremos nos debruçar em algumas questões. Como a que problematiza, do ponto de vista educacional, como o gênero é construído até nas coisas mais cotidianas. Sendo assim, por que a escola silencia sobre o debate de gênero em sala de aula? Por que professores e professoras de filosofia, que se ocupam com questões essenciais à subjetividade e à constituição do ser humano, não abordam temas como a homofobia? Assim, considerando os livros didáticos como objeto de auxílio importantíssimo no processo de ensino, será analisado o livro **Filosofando: introdução à filosofia**, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helene Pires Martin, e a **Coleção Multiversos** dos autores Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão e Laercio Furquim Jr, livros do “novo modelo de ensino médio”, a fim de compreender se esses conteúdos aparecem nos livros e de que forma uma possível ausência ou superficialidade do debate de gênero e sexualidade pode afetar a formação e a vida dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Gênero. Sexualidade.

Abstract: This paper aims to discuss the conceptualization of gender in a plural dimension, that is, beyond heterosexuality. Considering that we are marked by the absence of the debate on gender and sexuality in school spaces, as well as in textbooks, we intend to demonstrate how the absence, or even the superficiality, of this debate can impact on students' education and lives. However, assuming that gender is constructed at all times, we will focus on some issues.

⁴⁵⁹ Graduado em Licenciatura em Filosofia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Contato: edineiaraujo@aluno.urfb.edu.br/edineiaraujo_@hotmail.com.

Like the one that problematizes, from an educational point of view, how gender is constructed even in the most everyday things. So why is the school silent about the gender debate in the classroom? Why don't philosophy teachers, who deal with issues that are essential to subjectivity and the constitution of the human being, address topics such as homophobia? Therefore, considering textbooks as an extremely important aid in the teaching process, the book *Filosofando: introdução à filosofia*, by authors Maria Lúcia de Arruda Aranha and Maria Helene Pires Martin, and the Multiversos Collection by authors Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão and Laercio Furquim Jr, books from the "new high school model", will be analyzed in order to understand whether these contents appear in the books and how a possible absence or superficiality of the debate on gender and sexuality can affect the education and lives of Brazilian students.

Keywords: Education. Philosophy. Gender. Sexuality.

Introdução

O trecho que levou a construção desse trabalho foi publicado no livro *Gênero, sexualidade e educação* da autora Guacira Lopes Louro, no qual uma citação referente à filósofa Judith Butler menciona que a homofobia opera muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um “gênero defeituoso”, de um “gênero falho” ou mesmo “abjeto”. Essa referência foi o que impulsionou discutirmos gênero e sexualidade nesse trabalho, numa perspectiva que nos ajudasse a refletir, problematizarmos, o gênero numa dimensão para além da heterossexualidade.

Assim, declaramos a importância de pensarmos como vem sendo discutida a temática gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Entendendo que a escola assume um papel na formação de bons cidadãos, logo, o reflexo de uma sociedade homofóbica/lesbofóbica passa por instituições como as escolas brasileiras. Em outras palavras, se nossa sociedade ainda é considerada um lugar de risco para determinados grupos, isso significa que não estamos formando cidadãos tão bem formados ou existe uma ausência do debate nesses espaços que reforça tais atos. Portanto, essa problemática nos remete à discussão de que maneira vem sendo trabalhado as questões de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras e de que maneira esses debates são atravessados nas vidas dos cidadãos na nossa sociedade.

Para ilustrar, destaco, parafraseando Porchat, como é visto o corpo “abjeto” que Judith

Butler relacionou aos homossexuais. O corpo abjeto, segundo Porchat⁴⁶⁰, é aquilo que não queremos ver em nós mesmos: nossos excrementos e nosso excessos. A ideia de abjeto passa do plano individual ao social e coletivo. Passa-se de um corpo biológico a um corpo social. Os excessos, seja daquilo que causa nojo quanto daquilo que causa prazer, devem ficar de fora do sujeito e da sociedade, devem se tornar um outro. A ideia que existe um corpo que precisa estar fora da sociedade é vinculada aos corpos gays, e são esses corpos inseridos em espaços escolares que são invisibilizados como se a sua presença fosse de fato um excesso. A questão é, se a escola é esse lugar de formação do ser cidadão, quais tipos de cidadão estão sendo formados? O que reforça a atribuição do gênero aos homossexuais como esse corpo abjeto? Forma-se cidadãos com criticidade e sabedoria a ponto de reconhecer que somos seres plurais em um mundo plural, ou impulsiona-se a homofobia?

Primeiramente, o objetivo desse trabalho é desencadear uma reflexão histórico-filosófica, partindo da conceituação do que seja gênero, fazendo um recorte preciso no debate, dando ênfase na dimensão da homossexualidade. Noutras palavras, nesse primeiro momento será feito uma regressão para entendermos o surgimento do conceito de gênero que nos conduzirá ao que foi nomeado no primeiro capítulo como “ensaio de gênero e sexualidade”, fazendo referência a uma reflexão histórico-filosófica para problematizarmos, ou melhor, refletirmos o conceito de gênero numa perspectiva plural.

Segundo ponto, será abordado alguns marcadores políticos que direta ou indiretamente reforçaram a estigmatização do ensino de gênero e sexualidade nas escolas brasileira, a fim de tornar visível os impactos que a ausência ou até mesmo a superficialidade do debate de gênero e sexualidade nas escolas podem causar na formação dos estudantes. Por fim, o trabalho se conduzirá numa análise bibliográfica de alguns livros didáticos de filosofia.

Isso, porque, os livros didáticos são um dos instrumentos mais importantes no dia a dia do professor, pois, são ferramentas facilitadoras no processo de ensino, trazendo atividades focadas tanto para os estudantes, quanto assuntos norteadores para os professores. Importante destacar que, embora não sejam os livros mais usados, são partes de um reflexo amplo de nossa realidade. Ou seja, são utilizados por algumas escolas brasileiras. Portanto, tomaremos estes livros como exemplo. Sabemos que o livro didático é um guia importantíssimo no cotidiano do professor de ensino básico, pois muitas escolas são limitadas em recursos como bibliotecas,

⁴⁶⁰ CARVALHO, M.A. de & RIBEIRO, P.R.M. *Escola, gênero e abjeção: Desdobramentos a partir da alegoria na animação x-men evolution*. 2020, p. 583.

impressoras, computadores, acesso à internet, equipamento de áudio e vídeo. De modo que o único instrumento pedagógico que o docente possui é o livro didático. É nesse sentido que se faz necessário a análise e confronto desses conceitos nos livros didáticos, com intuito de provocarmos uma reflexão atenta sobre eles.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, consiste na coleta de dados, ou melhor, de pressupostos que fundamentam o gênero e a sexualidade na contemporaneidade. A pesquisa se faz presente na análise focada dos livros didáticos de uso recorrente pelas escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, pelos professores e estudantes que nela estão inseridas. O primeiro livro trata-se do **Filosofando: introdução à filosofia**, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helene Pires Martin, 6. Ed. SP/2016, e, o segundo, a **Coleção Multiversos** dos autores Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão e Laercio Furquim Jr.

Ensaio sobre Gênero e Sexualidade

O conceito de gênero foi definido de muitas maneiras ao longo da história da humanidade e através de muitos filósofos, além disso, o assunto pode ser pensado em diversas formas e termos. Por exemplo, no dicionário do Aurélio (2001, p. 345) aparece uma série de definições para gênero, desde seus significados no âmbito da Lógica, da Biologia, da Gramática, até usos mais correntes como "maneira, modo, estilo", classe ou natureza do assunto abordado por um artista, distanciando-se da compreensão de gênero que temos na contemporaneidade. Ou melhor, distanciando-se do conceito de gênero que interessa especificamente nesse trabalho.

Afinal, o que é gênero? Gênero é um conceito que, como vários outros na filosofia, possui uma gama de definições. Na lógica⁴⁶¹, por exemplo, chama-se de “gênero” uma classe, com maior extensão que outra, chamada de espécie. A classe dos animais é um gênero diferente da classe do homem. Portanto, o que é compreendido como gênero na lógica é uma ideia que sugere a divisão de classes dos seres e, nesse sentido, estende-se por gênero até mesmo a divisão das classes das plantas. Essa percepção do que seja gênero está muito relacionada à relação lógica como Aristóteles a define. Aristóteles e Platão, filósofos clássicos, inspiraram grandes doutores da Igreja no período da idade média, como Santo Agostinho e Thomas de Aquino.

⁴⁶¹ MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**, 1994.

Contudo, o conceito de gênero que busco problematizar vai começar a aparecer na filosofia contemporânea, e um dos grandes nomes a iniciar o estudo é o filósofo Michel Foucault. Entretanto, devemos muito ao movimento feminista iniciado por volta do século XIX, pois foram com as mudanças trazidas pela Revolução Francesa que as mulheres feministas começaram a compreender e questionar os modelos sociais, lutando contra a desigualdade política, em busca de seus reconhecimentos e direitos. A partir daí se inicia o debate contemporâneo sobre conceito de gênero que mais tarde Judith Butler nos apresenta com tanto rigor. Segundo Louro, seria, no entanto, um engano deixar de reconhecer a importância destes primeiros estudos. Acima de tudo, eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres — as quais eram usualmente apresentadas como exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina — em tema central. (LOURO, 2011, p. 22).

Noutras palavras, o movimento feminista, através de nomes como Simone Beauvoir, Margaret Mead, Betty Friedman e tantas outras, começaram a desenvolver estudos que decentralizavam o poder masculino, trazendo uma abertura para dialogarmos, problematizarmos, a desconstrução de alguns ideários tidos como a *priori*. O gênero durante muito tempo foi definido numa condição classificatória entre o homem e a mulher, pensado numa condição distinta, oposta e fixa. A ideia de gênero binário, centralizava o homem na política, social e economicamente e, ao mesmo tempo, colocava a mulher num lugar subalternizado.

A desconstrução desse ideário binário é o que vai possibilitar Simone Beauvoir afirmar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (1967, p. 09). O homem não é a centralidade e tão pouco a mulher é o oposto do homem, isso possibilita pensarmos ainda além, pois nos lança para a reflexão sobre o que é a masculinidade e a feminilidade, compreendendo que estas não são categorias fixas, condições naturalmente estabelecidas. Logo, entende-se que gênero é construção.

Conforme explica Louro, no livro *Gênero, sexualidade e educação* (2011, p. 34), é necessário desconstruir o caráter permanente da oposição binária “masculino-feminino”. A oposição binária sustenta um sistema discriminatório contra a mulher e, além do mais, inviabiliza a existência ou a polarização das possibilidades de gêneros. É discriminatório porque passa a ideia de superioridade do homem e subalternização da mulher, a ideia de homem dominante versus mulher dominada. A mulher vista sempre em segundo plano pressupõe que o homem seja de forma determinada mais produtivo do que a mulher. Isso reflete no espaço

escolar, no trabalho, e até mesmo dentro do contexto familiar. A mulher é tida como o sexo oposto, aquele que deve referências ao homem.

A “oposição” carrega uma lógica única e fixa das coisas, por exemplo, se pensarmos sobre a “vida”, o seu oposto é a “morte”, assim como o que é oposto ao dia é a noite, termos fixos e sem possibilidade de mudança. A desconstrução implica em dizer que não necessariamente o oposto da vida seja a morte, talvez o oposto da morte seja o nascimento como diz, Tolle⁴⁶², justamente porque a vida é o que construímos ao longo do nascimento. A desconstrução se faz ao dizer que não existe oposição da vida, a vida é tudo que construímos a partir do nascimento, assim como não se cabe pensarmos que o oposto do homem seja a mulher. Quem determina os opostos? Ora, o movimento de desconstrução são possibilidades, é na desconstrução do gênero binário que surge a necessidade de pensarmos a homossexualidade, por exemplo. Segundo Louro:

Um das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro. (Portanto má ideia singular de masculinidade e de feminilidade) e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas normas. (LOURO, 2011, p. 38)

A negação das possibilidades de gêneros não determina sua não existência, pois gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais continuarão a existir, assim como tantas outras possibilidades de lidar com o corpo e corpo a sexualidade. Louro lembra, “paradoxalmente”, como diz Tereza de Lauretis, que “a construção do gênero se faz por meio de sua desconstrução”. (LOURO apud TEREZA 2011, p. 39). Ou seja, é necessário desconstruir ideias fixas, ideias colocadas como verdade única, norma ou padrão. O gênero é construído a todo momento.

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas – com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero. (LOURO, 2011, p. 39).

Acredita-se que em algum ponto já tenhamos superado o discurso da existência ou não existência da homossexualidade. Até mesmo os extremistas da direita ou os mais religiosos,

⁴⁶² ECKHART, Tolle. *O poder do silêncio*. Tradução de Ana Quintana, Regina da Veiga Pereira. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

com suas injúrias e discriminação, entendem que a homossexualidade é uma realidade. É problemático, contudo, quando mesmo tendo consciência de sua existência, da presença desses corpos, tentam torná-lo abjeto. Os homossexuais existem! Existem e são discriminados desde cedo na escola, no trabalho, e na sociedade em formação como todo. Na escola são invisibilizados e, muitas das vezes, totalmente apagados. Negar que gênero é construído é o mesmo que contribuir com o sistema que opera a homofobia, já que a homofobia opera muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto. (LOURO, apud BUTLER, 1996). Tomando de empréstimo o conceito de abjeção de Butler, a escola é uma instituição que muitas vezes assume posturas que tornam os corpos descartáveis que, de forma neutra, torna possíveis linguagens e posturas homofóbicas. Segundo Butler:

[...] essa relação de continuidade e coerência é instituída e “naturalizada” pela heterossexualidade compulsória que é reiterada por várias instituições como família, mídia, igrejas e, objeto de estudo desse artigo, a escola. Aqueles que não se enquadram nessa relação de continuidade e coerência se tornam gêneros não-inteligíveis, o abjeto. O abjeto aquilo que é expelido para fora do corpo (fezes, urina, suor, etc.) e que ao ser expulso delimita os contornos do sujeito e a distinção interno/externo. (CARVALHO & RIBEIRO apud BUTLER 2020, p. 582)

A escola se torna uma instituição que reforça a homofobia quando permite a ausência do debate de gênero e sexualidade em sala de aula, a recusa deste debate torna os corpos tidos como desviantes abjetos; a escola incentiva a discriminação quando não demonstra empatia aos corpos gays que ocupam os espaços escolares. Como se a finalidade dessa ausência fosse tornar todos os corpos generificados, a cópia padronizada do corpo heterossexual. Fazendo isso, reforça-se o ideal masculino. Ou seja, a escola contemporânea ainda segue um padrão hierarquizado de poder ao seguir interesses dominantes que visam hegemonzar seus espaços.

[...] O corpo abjeto é aquilo que não queremos ver em nós mesmos: nossos excrementos e nosso excessos. A ideia de abjeto passa do plano individual ao social e coletivo. Passa-se de um corpo biológico a um corpo social. Os excessos, seja daquilo que causa nojo quanto daquilo que causa prazer, devem ficar de fora do sujeito e da sociedade, devem se tornar um outro (CARVALHO & RIBEIRO apud PORCHAT, 2020, p. 583).

Tratar de gênero na escola não é apenas tratar das características que fundamentam “o que é ser mulher ou o que é ser homem”, reforçando uma estrutura heterossexual, é tornar possíveis diálogos inclusivos que possibilitem pensar a existência do homem gay e da mulher lésbica, tendo consciência e levando em consideração a existência desses sujeitos nesses espaços. Justamente porque eles existem e não precisam ocupar um lugar de subalternização e

muito menos ser vistos como corpos em excesso, pois, o fato é que esses corpos estão nos espaços escolares e precisam ser vistos como corpos presentes. Para além, não se deve limitar o gênero a características específicas, o gênero é movimento.

Pensando em características, questionamos: por que associamos determinadas características e objetos a este ou aquele gênero? Essas identificações estão prontas ou são constituídas socialmente? Se estão prontas, de onde elas surgem? Se tomamos como exemplo a cor “azul e rosa”, que são características que para muitos determinam, ou ao menos estabelecem um vínculo, entre o que é ser mulher e o que é ser homem, pelo menos no Brasil, perceberemos que são fatores externos construídos na sociedade, até porque antes mesmo do nascimento da criança já se define que cor “tal” a criança deva usar no seu nascimento. E o que isso implica na vida da criança? Absolutamente nada do ponto de vista do gênero, porque sabemos que em outros tempos a cor rosa que hoje é visto como a cor feminina foi por muito tempo a cor usada pelos homens antes do século XX, no ocidente. Conforme Passarelli (2018, p. 19), os “homens” adultos, “líderes políticos” faziam uso de roupas e acessórios vermelhos – em referência à força, à determinação e ao sangue – era recomendado aos meninos vestirem-se com tonalidades rosa, ou seja, um vermelho desbotado. [...] O azul, por sua vez, fora utilizado para identificar o gênero feminino pela delicadeza e leveza conferidas à cor e a suas associações com a iconografia cristã.

Hoje facilmente encontra-se mulheres com preferências pela cor azul e homens que terão preferências pela cor rosa. Do ponto de vista educacional, podemos questionar como o gênero é construído até nas coisas mais cotidianas. Sendo assim, por que a escola silencia sobre o debate de gênero em sala de aula? Por que professores e professoras de filosofia, que se ocupam com questões essenciais à subjetividade e à constituição do ser humano, não abordam temas como a homofobia?

O gênero, afirma Judith Butler, é uma reiteração pela qual tanto os “sujeitos” quanto os “atos” são construções:

A construção não apenas ocorre no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas; o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração que fossos e figuras são abertos, fossos e figuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. (BUTLER, 2013, p. 163).

Noutras palavras, o gênero se refaz em si e com o outro, nas reiterações sociais,

culturais, como concebemos. Segundo Butler (2015), o gênero possui um caráter performativo, pois ele é construído em meio a um discurso regulador. Essa perspectiva assume que a construção do gênero e da sexualidade se dá em meio a relações de poder que historicamente produzem discursos em que a heterossexualidade é norma. Por exemplo, como foi dito, a criança mesmo antes de nascer, se o adulto descobre através de exame de ultrassom que o órgão genital é um pênis, o seu gênero é definido como masculino, “homem”, e, com isso, é imposto a esta criança, a partir do nascimento, que se comporte como tal, que goste de cor azul, que tenha afinidades ou preferências à jogos como futebol, que na sua vida adulta goste de mulheres etc. Todas essas regras são produzidas e tidas como ordem que, antes mesmo da criança vir ao mundo, a sociedade impõe. Assim, todas essas características, “gostar da cor azul, ter preferências por futebol, e tantas outras” são interações sociais, culturais, que são construídas pela sociedade. Portanto, essas características ou definições ditas como normas equivalem a construções estereotipadas do que seja gênero, e servem como prova de que o gênero é construído na reiteração dessas ordens tidas como determinadas. Ou seja, é um conjunto de padrões de comportamentos moldados pelo sujeito nas construções sociais, culturais, dependendo da época e lugar em que o indivíduo nasce.

Nesse sentido, não devemos pensar no gênero e na sexualidade como algo determinado, como se necessariamente a criança nascer com genitália masculina, gênero masculino, venha a ter desejo sexual pelo dito sexo oposto. Parafraseando a própria Judith Butler, pensar gênero partindo apenas da heterossexualidade é onde mora a homofobia, porque o homem gay e a mulher lésbica serão vistas sempre como o sexo defeituoso. Logo, a escola ou professor que fogem do debate de gênero, que evitam falar em suas aulas da existência do homem gay ou da mulher lésbica, contribuem, com o seu silêncio, para o fortalecimento da heteronormatividade e, conseqüentemente, fortalecimento da homofobia.

Para além, Butler (2015) defende que a construção do gênero não pode ser tratada de forma homogênea. Para a autora, o gênero possui múltiplas formas de existir e não é possível esperar que diferentes sujeitos construam a mesma forma de masculino e/ou de feminino. Além disso, o gênero não é responsável por uma predeterminação do sexo e do desejo. Não há um determinismo que relacione, a partir do gênero, como deve ser assumido o sexo e o desejo (ETTRICH & FERRARO apud BUTLER, 2018). Apenas o sexo não define o gênero, a sexualidade e o desejo do indivíduo. Essas características são impostas justamente por termos uma sociedade normativa, ou seja, uma sociedade que cria definições que acabam sendo

colocadas como regras. Algo totalmente desproporcional quando lidamos com gênero.

Na perspectiva normatizadora, Butler (2015) utiliza o termo heterossexualidade compulsória, afirmando que ela se naturaliza a partir de um discurso regulador que coloca o gênero em uma relação binária em que o masculino se diferencia do feminino por meio de práticas de desejo heterossexual. Ocorre que a escola, enquanto instituição disciplinar, reforça esse discurso heteronormativo da sociedade. Essa percepção do *gênero binário* e da *heterossexualidade compulsória*, como apontado por Butler (2015), acaba por inviabilizar as diferenças dentro da escola. O estudante menino, mas que não gosta de jogar futebol, ou a menina que não possui traços delicados e sensibilidade, muitas vezes, acabam por não se sentirem contemplados pelas formas de representações sociais de uma cultura heteronormativa dominante e, portanto, também nos discursos que circulam no interior da escola. (ETTRICH & FERRARO apud BUTLER 2018).

A escola é uma instituição reguladora e são práticas como a ausência do debate de gênero que reforça o discurso heteronormativo, colocando os corpos diferentes como desviantes. Aqueles que não se enquadram dentro desse padrão, dessa norma homogênea, são postos como corpos abjetos. Conseqüentemente, se um jovem definido como homem rejeita participação em uma atividade escolar, atividade essa vista pelos colegas como coisa para meninos, como o próprio futebol, ele passa ser visto com estranheza aos olhos dos colegas do mesmo sexo, pois, na prática cotidiana escolar, homens são feitos para jogar futebol e aqueles que se recusam se tornam “suspeitos”. É aqui que mora o preconceito, a intolerância que muitas instituições acabam reforçando quando escolhem não trabalhar em seus currículos conteúdos inclusivos. Embora muitas escolas adotem o discurso de ser inclusiva e diversa, o que se constata no cotidiano escolar, nos currículos e até mesmo nos livros didáticos que muitas escolas adotam, é que não há uma educação para a pluralidade. O que ocorre na prática escolar é o fato de que aquele aluno que não se enquadra é visto como desviante, como abjeto.

Assim como o gênero, a sexualidade é construída em meio a sociabilidade. O que é importante de ser colocado nesse momento é que apesar do gênero e a sexualidade estarem quase sempre juntas, não são a mesma coisa. Pensarmos gênero distinto de sexualidade nos possibilita quebrar uma série de estereótipos que o senso comum carrega sobre a ideia imediata do que seja sexualidade. Sexualidade não é apenas prática sexual. Talvez muitas pessoas saibam disso, e insistam em afirmar tal feito por práticas ideológicas ou simplesmente para sustentar seu ego. Nesse sentido, cresce a necessidade dos professores e professoras atentos as questões de gênero e sexualidade. Para isso, a escola deve se tornar uma instituição onde todos possam ser contemplados, onde as diferenças sejam um ponto de partida, não o fim da caminhada.

Butler (2017) entende que é a partir do “abjeto” podemos entender como o mundo

corriqueiro dos significados sexuais é produzido e naturalizado, e, ao mesmo tempo, como poderia ser pensado de outra forma. Nas palavras de Miskolci (2017, p. 70), “[...] ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro”.

O debate de gênero e alguns de seus marcadores políticos

Ainda que gênero, enquanto desconstrução e pluralização das múltiplas formas de existência, seja enxergado por alguns como tabu, a realidade implica dizer o que ninguém pode negar: somos seres sexuados e nossa existência no mundo se faz no cuidado de si. Para tanto, necessitamos debater gênero e sexualidade para assim garantirmos nossa própria sobrevivência no mundo.

Uma vez que a disciplina de filosofia tem como foco pensar a realidade, tudo que se constitui como experiência humana deve ser refletido pelos filósofos e adeptos. Assim, estima-se considerar também o debate de gênero e sexualidade na sala de aula e na sociedade. Partindo dessa premissa, é importante destacar que o debate de gênero e sexualidade não é um tema exclusivo da filosofia, pois aparece nas diretrizes curriculares do ensino médio como tema transversal a ser trabalhado em todas as áreas, não se restringindo às disciplinas de humanas, tampouco apenas à filosofia. De acordo com a filósofa Alice de Barros:

Há pelo menos dois motivos que justificam a presença das discussões de gênero nas escolas: o primeiro abarca preocupações do âmbito da saúde pública – poderíamos pensar nas práticas sexuais desprotegidas que geram vulnerabilidade às ISTs, gravidezes indesejadas e seu impacto profundo nos projetos de vida das jovens garotas, bem como na epidemia de violência contra mulheres. Tais situações configuram real risco à saúde e é possível que a educação escolar seja um caminho para diminuí-las. Em segundo lugar, a autora aponta a necessidade de discutir e educar sobre direitos humanos e sociais, uma vez que os processos discriminatórios acontecem não apenas fora, mas dentro das escolas – muitas vezes gerando impacto no desempenho escolar do (a) aluno (a). (BARROS, 2019 apud LIONÇO, 2009, p. 02)

Apesar dos avanços da ciência, infelizmente a cura para a HIV/Aids não foram encontradas. Sabe-se que muitas doenças sexualmente transmissíveis acontecem justamente na adolescência, momento que os jovens estão se descobrindo sexualmente. A Secretaria de Saúde

do Estado da Bahia (SESAB) ⁴⁶³ divulgou em dezembro de 2022 um boletim epidemiológico que apresentou média de 5,9% de casos de HIV por faixa etária de 13-19 anos. Somando a faixa etária de 20 a 29 anos, os casos chegam a 39,4%. Os casos não diferem ao analisar a Aids. Ou seja, ao observar a porcentagem e sobretudo a idade, é possível concluir que quase a metade dos soropositivos da Bahia são jovens que ao menos deveriam estar entre o ensino fundamental, ensino médio ou superior, dentro de instituições que muitas vezes insistem em ausentar o debate em sala de aula. Nesse ponto, cabe um questionamento: a quem interessa a ausência do debate de gênero e sexualidade no ensino?

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), um dos fatores para o aumento do risco de perpetração da violência contra as mulheres estão a baixa escolaridade, assim como os fatores associados ao aumento do risco de ser vítima de parceiros e de violência sexual estão também a baixa escolaridade. Acredita-se que a escola é capaz de reduzir a violência contra as mulheres. Assim, como se entende que os processos discriminatórios devam diminuir mantendo simplesmente os alunos dentro de uma sala de aula, cabe-nos perguntar de que maneira dentro da sala de aula dados como os expostos aqui podem ser diminuídos. Mas, o que fazer quando o debate que permitiria refletir sobre estas questões não é feito no espaço escolar?

Quando a autora Aline de Barros aponta que há pelos menos dois motivos que justificam a presença das discussões de gênero, vale a pena problematizarmos e entendermos de que maneira o gênero e a sexualidade são temas atravessados na vida e no desempenho escolar do estudante. Por isso, o espaço escolar não deve ser o lugar de um agrupamento acrítico, mas sim o espaço por excelência de discussão de temas como gênero e sexualidade.

Nas últimas décadas, cresce a necessidade pela busca pelo reconhecimento e pela reparação da cidadania da população LGBT⁴⁶⁴. Assim, em 2004 foi lançado o ‘Programa Brasil Sem Homofobia’, a partir de uma série de discussões entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada (Organizações Não-Governamentais, entre outras), com o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação. Esse documento é importantíssimo para fortalecendo e equiparação de direitos de um grupo que

⁴⁶³ Ver boletim epidemiológico HIV/Aids – Secretária de Saúde do Estado da Bahia (SESAB), por meio da Diretoria de Vigilância Epidemiológica, o qual tem por objetivo apresentar o cenário do HIV/Aids no território baiano. (2022)

⁴⁶⁴ A associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (ABGLT) usa a sigla LGBTI+, porém, outros grupos preferem adotar LGBTQ+ ou LGBTQIA+ e, mais recentemente, LGBTQIAP+.

sempre esteve as margens da sociedade brasileira.

Ora, o preconceito gera a discriminação, a discriminação gera a intolerância e a intolerância gera a violência e a violência mata. No documento lançado (2004) diz-se:

A violência letal contra homossexuais – e mais especialmente contra travestis e transgêneros – é, sem dúvida, uma das faces mais trágicas da discriminação por orientação sexual ou homofobia no Brasil. Tal violência tem sido denunciada com bastante veemência pelo Movimento GLTB, por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e pelas organizações da sociedade civil, que têm procurado produzir dados de qualidade sobre essa situação. Com base em uma série de levantamentos feitos a partir de notícias sobre a violência contra homossexuais publicadas em jornais brasileiros, os dados divulgados pelo movimento homossexual são alarmantes, revelando que nos últimos anos centenas de gays, travestis e lésbicas foram assassinados no País. Muitos deles, como Édson Nêris, morreram exclusivamente pelo fato de ousarem manifestar publicamente sua orientação sexual e afetiva. (BRASIL, sem homofobia 2004 p. 16).

O caso do Édson Nêris é apenas mais um de vários outros que acontecem anualmente no Brasil. Assim como diversos caso de suicídio que vêm crescendo, como o da Lara Helloyse, estudante do ensino médio no Colégio Estadual Villa Lobos em Aparecida de Goiânia. Lara vinha sofrendo, na internet e na escola, com a intolerância e o preconceito por conta de sua orientação sexual e, aos dezesseis anos de idade tira a própria vida ateando fogo no corpo após episódios de lesbofobia em escola, na manhã do dia dezessete de março do ano corrente. Para além da situação extrema do assassinato e suicídio, muitas outras formas de violência vêm sendo apontadas, envolvendo familiares, vizinhos, colegas de trabalho ou de instituições públicas como a escola, as forças armadas, a justiça ou a polícia.⁴⁶⁵

Em 2011, o plano Brasil Sem Homofobia, ganhou repercussão na mídia por acusações da direita. Nas acusações feitas, o “Kit gay”, como acabou pejorativamente conhecido, seria o responsável por “estimular o homossexualismo e a promiscuidade”. A filósofa Aline de Barros destaca que no bojo dessa articulação, a produção de material didático adequado para abordar questões de gênero e diversidade sexual foi motivo de agitação pública: seus opositores espalhando inverdades apelidaram tal proposta de “kit gay”, afirmando que se tratava de material pornográfico e impróprio para uso escolar. A proposta do kit foi engavetada e o Brasil Sem Homofobia – ao menos no âmbito educacional – foi paulatinamente enfraquecido (2019 p. 02). Em 2018, o tema Brasil Sem Homofobia é trazido à tona novamente através do ex-presidente Jair Bolsonaro em uma campanha recheada de “Fake News”. E com isso surgiu a

⁴⁶⁵ Ver no CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

notícia falsa na mídia da “mamadeira de piroca⁴⁶⁶”. Alguns desses marcadores políticos foram determinantes e influenciam até hoje a ausência do debate de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Com isso, os agravantes aparecem na sociedade em forma de preconceito, discriminação, intolerância e em muitos casos através de violência letal. A proposta Brasil Sem Homofobia foi engavetada. No entanto, os problemas que levaram à criação do documento ainda estão presentes nas instituições públicas, principalmente nas escolas brasileiras.

Sob a mesma pauta – gênero – muitas questões vêm sendo levantada na sociedade atualmente, questões sobre os direitos das mulheres e dos LGBT. Segundo Alice de Barros, a discussão teórica sobre gênero e educação muitas vezes abarca as duas abordagens (2019 p. 03). Pensando nessas abordagens, esta pesquisa analisa um livro didático muito utilizado por professores e professoras de filosofia, a saber, a sexta edição do livro **Filosofando: Introdução à Filosofia**, escrito por Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins (livro didático de filosofia do PNLD⁴⁶⁷ 2018), contrapondo-o com a nova coleção de livros do “novo ensino médio”, a coleção Multiversos Ciências Humanas escrito por Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão e Laercio Furquim Jr. (livros didáticos das humanas PNLD 2021). Cabe-nos, nesta análise, questionarmos: Como a homoafetividade são apresentadas nessas edições e como vêm sendo tratados o debate de gênero e sexualidade nesses livros?

A teoria e a prática docente: efeitos do silenciamento sobre as questões de gênero.

Importante destacar que, embora estes não sejam os livros mais usados, são partes de um reflexo amplo de nossa realidade. Ou seja, são utilizados por algumas escolas brasileiras. Portanto, tomaremos estes livros como exemplo. Sabemos que o livro didático é um guia importantíssimo no cotidiano do professor de ensino básico. Muitas escolas são limitadas em recursos como bibliotecas, impressoras, computadores, acesso à internet, equipamento de áudio e vídeo. De modo que o único instrumento pedagógico se restringe ao livro didático.

Partindo dessa premissa, espera-se que esses livros contemplem os principais temas filosóficos em cada período da história da filosofia. Rosana Oliveira e Débora Diniz (2014)

⁴⁶⁶ Mamadeira de piroca é uma notícia falsa (ou fraudulenta) que circulou durante o período precedente à eleição presidencial no Brasil em 2018. A fake News alegava que o Partido dos Trabalhadores (PT) e seu candidato à presidência, Fernando Haddad, promoviam a distribuição de mamadeiras com bicos em formato de pênis nas creches do país, supostamente planejando adotar a medida em todo o país após sua eleição.

⁴⁶⁷ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

apontam que materiais didáticos “compõem modos de representação da vida, ensinando a ver, sentir e pensar”. A filósofa Aline de Barros descreve que “o livro didático de filosofia cria uma certa representação do que é a filosofia, quais são os seus temas gerais e quem é o sujeito do filosofar, com isso, ao excluir a contribuição das mulheres filósofas, produziria injustiça epistêmica” (2019 p. 04). Noutras palavras, a filosofia acaba sendo reduzida a grupos específicos de filósofos que na sua maioria são homens (cis) e que de modo geral não se debruçam sobre questões de gênero e muito menos de sexualidade. Assim, as mulheres na filosofia são invisibilizadas. Na prática, a filosofia apresentada nos livros didáticos exclui o pensamento feminino, dando um certo protagonismo aos homens tidos como filósofos clássicos.

A filósofa Aline de Barros aponta em uma de suas análises “uma discrepância entre a quantidade de filósofos e filósofas citados no livro filosofando, na 6ª edição aqui investigada, nota-se apenas nove (9) autoras – sete filósofas e duas sociólogas – e cento e noventa e seis autores (196) – entre filósofos, críticos literários, teatrólogos, psicólogos e outros. Ou seja, são vinte e um (21) autores para cada autora”, (2019 p. 08).

Fato curioso, pois, o livro **Filosofando** é uma produção inteiramente feminina, como as autoras não atentaram a essa diferença? Como diz Chimamanda no livro *Para educar crianças feministas*, “Se uma mulher tem poder, por que precisamos dissimular o fato? [...] nosso mundo está cheio de homens e mulheres que não gostam de mulheres poderosas. Estamos tão condicionados a pensar o poder como coisa masculina que uma mulher poderosa é uma aberração” (CHIMAMANDA, 2017 p. 33). Demonstra-se que existe um patriarcado entranhado, um pressuposto intelectual masculino machista e estrutural, que coloca o homem como centro e a mulher à margem. A ausência das filósofas nos livros didáticos são exemplos de uma superficialidade do debate de gênero na escola, por exemplo, da ausência de um debate sobre o empoderamento da mulher, do lugar da mulher na ciência, do quanto é necessário que as mulheres apareçam nas produções acadêmicas. Vemos, assim, como a ausência desse debate implica em surgimentos de obras criadas por mulheres apenas citando homens, ou, sobretudo, homens. Sobre isso, Barros aponta que:

A presença das filósofas, no geral, se dá de maneira secundária: são citadas, na maioria das vezes, como comentadoras – Scarlet Marton é citada por duas vezes comentando Nietzsche; Marilena Chauí é citada como historiadora da Filosofia discutindo brevemente conceitos como democracia e política; Olgaria Matos aparece explicando Derrida; Adela Cortina aparece três vezes em citações sobre direitos humanos e laicidade do Estado; Harriet Taylor aparece como esposa de Stuart Mill, o que

justificaria o compromisso dela com os direitos das mulheres (e não o inverso!). Tais filósofas não são mostradas no centro do debate, não se explica ou se tematiza seu sistema de pensamento, suas palavras são apenas suporte a algum argumento apresentado. Hannah Arendt é exceção. A autora é citada cinco vezes ao longo do livro e tem duas páginas dedicadas a seu conceito de banalidade do mal. A filósofa é também a única a ter rosto – a página 235, do livro *Filosofando*, estampa uma foto de Arendt. Entretanto, não é dedicado a ela um box biográfico – ferramenta usada para apresentar um autor relevante aos leitores ao longo de todo o livro. Já Simone de Beauvoir é tratada de uma forma curiosa: apesar de não aparecer como um conteúdo central de nenhum capítulo, a autora aparece três vezes nos exercícios propostos – duas com citações de sua *Ética da Ambiguidade* e uma com uma citação de *O Segundo Sexo*. A única vez que o pensamento da autora aparece no texto se dá na abertura do capítulo sobre *Natureza e Cultura*, quando somos apresentadas a sua famosa frase “Não se nasce mulher, torna-se” (BEAUVOIR, 1980), entretanto, apenas cinco linhas são suficientes para abordar a questão e a discussão sobre o natural e o cultural passa a ser entendida a partir de uma citação extensa de Merleau-Ponty. (BARROS, 2019 p. 08)

As únicas filósofas que ao menos são citadas são essas, resume-se em apenas seis (06), aparentemente existe um silenciamento sobre as autoras e seus pensamentos. Além delas aparecem outras três (03) autoras que, apesar de não serem filósofas, são citadas no livro.

Débora Diniz, Barbara Freitag e Susan Sontag, são as únicas mulheres a aparecem na seção *Leituras Complementares* – uma seção dedicada a ampliar e aprofundar as reflexões sobre o tema estudado e que, para isso, apresenta um excerto de uma página ou mais de algum autor relevante para o estudo proposto no capítulo bem como uma pequena lista de perguntas para consolidar as informações presentes no texto. Diniz aparece discutindo bioética, Freitag comenta o pensamento de Kohlberg e Sontag discute a ideia de interpretação da obra de arte. (BARROS, 2019 p. 09).

Se os livros didáticos possuem um papel de apresentar a filosofia e o sujeito do filosofar, o livro **Filosofando** é uma obra que representa o quão é grande a desigualdade de gênero na história da filosofia.

Ainda, destacamos que o conceito de sexualidade não aparece nesta obra. O livro aborda de maneira esparsa temáticas relativas à sexualidade. No capítulo onze (11), tópico doze (12), intitulado “Foucault: verdade e poder”, se faz menção à obra **História da sexualidade e Microfísica do poder**. Porém, nesse tópico será discutido as dimensões do poder nas instituições fechadas. Só depois de dois subtópicos, em dois curtos parágrafos, o livro tratará sobre o controle da sexualidade nos escritos de Foucault. Apesar de ser uma passagem muito rápida, faz menção ao adestramento do corpo e do comportamento, citando o reducionismo da sexualidade da mulher, presa a um destino biológico. E aborda sobre a homossexualidade através de uma citação da obra mencionada anteriormente⁴⁶⁸, descrevendo como os corpos e comportamentos dos homossexuais também passaram por esse adestramento no século XVIII.

⁴⁶⁸ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*.

O conceito de gênero enquanto pluralidade, ou seja, gênero entendido para além da dimensão heterossexual, também não é abordado na obra. No capítulo dezoito (18) é apresentado um “Infográfico” com o tema “Direitos humanos e homoafetividade” que descreve de maneira bem superficial algumas leis específicas ao grupo LGBT no mundo. Nada que venha somar ou que possibilite uma reflexão mais apurada sobre a temática aos alunos da educação básica.

A coleção **Multiversos Ciências Humanas** compõe seis (06) volumes⁴⁶⁹ (PNLD 2021), são os novos livros distribuídos com intuito de atender o “novo ensino médio”. Cada volume está dividido em duas (02) unidades de três (03) capítulos. O objetivo da coleção é atender de modo transversal os conteúdos das disciplinas da área de humanas dentro de seis parâmetros. Na prática, as disciplinas que anteriormente recebiam especificamente uma obra, como é o caso do **Filosofando: Introdução à Filosofia**, escrito por Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins para disciplina de filosofia, deixa de existir, sendo substituída pela sequência de volumes que em tese deve contemplar todas as disciplinas transversalmente. Em suma, se até 2021, cada disciplina tinha um livro didático em volume único, a partir de agora, os livros do ensino médio não são mais determinados por disciplinas. No lugar disso, são seis obras por cada área de conhecimento. Logo, em um volume, assim como nos seis, compõe todos os conteúdos da área do conhecimento de humanas: filosofia, história, geografia e sociologia.

Não faremos aqui uma análise profunda do quantitativo de filósofos e filósofas presente nesta coleção. No entanto, seguiremos com a questão inicial, “Como a homoafetividade são apresentadas nessas edições e como vêm sendo tratados o debate de gênero e sexualidade nesses livros?”.

Assim como em muitas escolas, a ausência do debate de gênero e sexualidade chegam

⁴⁶⁹ **Globalização, Tempo e Espaço:** O volume aborda o estudo do mundo contemporâneo por meio da globalização, os impactos das tecnologias digitais, as diferentes ocupações humanas e os conflitos na América. **Trabalho, Tecnologia e Desigualdade:** As propostas deste volume oferecem um quadro geral do mundo do trabalho no passado e no presente, permitindo que o estudante reflita sobre sua escolha profissional e seu projeto de vida. **Populações, Territórios e Fronteiras:** São trabalhados conceitos como alteridade, diferença, relativismo cultural, darwinismo social, etnocentrismo, racismo, multiculturalismo e interculturalidade. **Ética, Cultura e Direitos:** Os temas propostos fornecem caminhos para reflexões sobre os fundamentos éticos em diferentes épocas e sociedades. Trabalha-se, por exemplo, com ética indígena e africana, além do trabalho com as matrizes europeias. **Sociedade, Natureza e Sustentabilidade:** Neste livro são abertas as portas para a investigação das relações do ser humano com a natureza em um percurso abrangente, que passa por dimensões locais, regionais e globais para compreender os desafios socioambientais do mundo atualmente. **Política, Conflitos e Cidadania:** Os temas contribuem para a formação de cidadãos responsáveis e críticos. O exercício pleno e responsável da cidadania depende da compreensão do funcionamento da sociedade em que vivemos nas suas diversas esferas políticas.

aos livros didáticos. Nenhum dos seis volumes da coleção multiversos do “novo ensino médio” fazem menção ao tema. As superficialidades dos assuntos tratados nos volumes são tremendas. Isso vale para quase todas as temáticas.

Portanto, apesar da superficialidade das abordagens da obra **Filosofando: Introdução à Filosofia**, se faz necessário destacar que os livros didáticos possuem um papel de guia do professor, e aqueles que se mostrem interessados em debater temáticas de gênero e sexualidade deverão se aprofundar nas questões por outros meios que possibilitem uma melhor compreensão do tema. Obviamente que em muitos casos o professor só terá esse material pedagógico e, neste caso específico, se o material que ele dispõe é o livro **Filosofando: Introdução à filosofia**, teremos um debate, ainda que superficial, do tema gênero e sexualidade. Logo, mesmo que superficial, as edições anteriores do PNLD ainda contribuíam para com os avanços do debate de gênero. O que demonstra uma regressão quando deparamos com uma coleção completa que foge completamente do debate, como é o caso da coleção **Multiversos Ciências Humanas** aqui investigada e que está sendo utilizada nesse novo modelo de ensino médio.

Considerações finais

Esse trabalho pretendeu entender as diversas formas de significar o gênero e debater como a ausência e mesmo superficialidade do debate de gênero e sexualidade em sala de aula afeta a vida dos estudantes brasileiros. Destacamos, para tanto, como diversos marcadores políticos atingem o ensino e até mesmo fomentam a ausência destes temas em alguns livros didáticos.

Ora, ao longo de todo trabalho foi possível observar o quanto o debate de gênero é frágil na história da filosofia. Assim como nos livros didáticos, e de certa forma, o quanto essa fragilidade aflige e compromete a vida em sociedade. Talvez o caminho percorrido até aqui demonstre o quanto vem sendo necessário problematizarmos ou até mesmo inserirmos o debate de gênero e sexualidade nas escolas, nas salas de aulas ou em qualquer outro espaço oportuno na sociedade. Talvez aqui esteja um apelo aos professores e professoras de filosofia ou de áreas afins, o quanto é necessário falarmos sobre gênero, o quanto é importante em demonstrar de que modo os estudantes estão sendo afetados e o como uma mudança de olhar, um se colocar atento às questões de gênero e sexualidade seria significativo na formação e na vida de vários estudantes e, conseqüentemente, no bem viver de toda sociedade.

De certo modo, notamos a carência que existe ao nos debruçarmos nas discussões de gênero nos livros didáticos. Logo, é preciso que professores e professoras atentem a essas questões. E nesse sentido, a discrepância produzida pelos livros didáticos de filosofia atinge o pensamento feminino com a ausência das referências às filósofas e afeta drasticamente a sociedade ao promover o silenciamento, na formação dos estudantes, do debate em torno das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, reforçando a cada nova geração processos discriminatórios dirigidos aos sujeitos homossexuais. Sobre a ausência do pensamento feminino na história da filosofia o filósofo Iron Araújo, afirma:

O fato é que de certa forma os autores e autoras dos livros didáticos de filosofia do ensino médio acabaram reproduzindo o falso discurso da incapacidade das mulheres para o filosofar proclamado pelos filósofos da tradição presente em toda a história da filosofia, na medida que por omissão, incompreensão ou talvez até mesmo convicção, não ousaram dar um maior destaque a contribuição das mulheres filósofas em suas obras didáticas de filosofia. (ARAÚJO, 2019, p. 103)

Paralelamente é a mesma tradição filosófica que impõe um grau de valor superior ao “intelecto” e menospreza o “corpo” dando uma falsa ideia de que temas como gênero e sexualidade não seja digno de ser discutido nas esferas da filosofia. Portanto, cabe às novas maneiras de se pensar “filosofia” um lugar especial a essa temática que se mostra tão necessária quanto a valoração do próprio intelecto. Afinal, sem um corpo, não há pensamento e sem pensamento jamais poderia existir a filosofia.

Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto* / tradução Denise Bottman. – 1ª ed. – SP: Companhia de letras, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: introdução à filosofia*, vol. Único / Maria Lúcia de Arruda, Maria Helena Pires Martins. – 6. ed. – SP: Moderna, 2016.

ARAÚJO, Iron Mendes de. *Em busca das mulheres na filosofia: a participação das filósofas nos livros didáticos de filosofia do Programa Nacional do Livro Didático – 2018* / Iron Mendes de Araújo. – 2019.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo vol. II. A experiência vivida*. ed. Difusão europeia do livro. SP: Copyright. 1967.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Coleção Multiversos Ciências Humanas*. 2020. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino->

[medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/](#). Acesso em: 05/05/2023.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, M.A. de & RIBEIRO, P.R.M. *Escola, gênero e abjeção: Desdobramentos a partir da alegoria na animação x-men evolution*. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11366>. Acesso em: 05/05/2023.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

ECKHART, Tolle. *O poder do silêncio*. Tradução de Ana Quintana, Regina da Veiga Pereira. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

ETTRICH, Débora da Gama & FERRARO, José Luís Schifino. *A escola e o silenciamento do corpo-devir*. 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/435.pdf>. Acesso em 05/05/2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa*, 4. ed. rev. Ampliada, RJ: Nova Fronteira, 2001.

GABRIEL, Alice de Barros. *Gênero nas aulas de filosofia do ensino médio: Análise de um livro didático*, Kínesis, Vol. XI, nº 28, julho 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PASSARELLI, Ana Paula Martins. *O gênero na propaganda de moda brasileira analisada a partir dos elementos de design do vestuário*. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.