

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

RAUL LOPES DO NASCIMENTO BALDI

**DIREITO AO PENSAMENTO: do reconhecimento intelectual à escuta das
vozes femininas**

Rio de Janeiro,
2026

RAUL LOPES DO NASCIMENTO BALDI

DIREITO AO PENSAMENTO: do reconhecimento intelectual à escuta das vozes
femininas

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Filosofia e
Ciências Sociais da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do
grau de Licenciatura em Filosofia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Nastassja Saramago de Araujo Pugliese

Rio de Janeiro
2026

DIREITO AO PENSAMENTO: DO RECONHECIMENTO INTELECTUAL À ESCUTA DAS VOZES FEMININAS

RAUL LOPES DO NASCIMENTO BALDI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
parte dos requisitos necessários à obtenção
do grau de Licenciatura em Filosofia.

Trabalho aprovado em 13 de julho de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **NASTASSJA SARAMAGO DE ARAUJO PUGLIESE**
Data: 15/07/2026 12:07:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

NASTASSJA SARAMAGO DE ARAUJO PUGLIESE | 3066955 – (Nota: 10,0)

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO FREDERICO SATURNINO BRAGA**
Data: 14/07/2026 18:30:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANTONIO FREDERICO SATURNINO BRAGA | 1283744 – (Nota: 10,0)

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL HADDOCK LOBO**
Data: 14/07/2026 18:54:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RAFAEL HADDOCK-LOBO | 2492836 - (Nota: 10,0)

Rio de Janeiro
2026

Resumo

Esta monografia nasce de uma pergunta sobre o direito ao pensamento: quem pôde aparecer, historicamente, como sujeito capaz de produzir conceitos, formular problemas e permanecer na tradição filosófica? A partir dessa questão, o trabalho investiga a exclusão das mulheres da filosofia como efeito de critérios históricos de legitimação que definiram quais vozes, formas de escrita e espaços de enunciação poderiam ser reconhecidos como pensamento. O percurso teórico articula a filosofia como criação de conceitos, a crítica ao epistemicídio e a linhagem do cartesianismo feminista, especialmente em Poullain de la Barre, Nísia Floresta e Josefina Álvares de Azevedo. Em Josefina, a tese da igualdade racional entre homens e mulheres ganha corpo na imprensa, no teatro e na reivindicação sufragista, convertendo-se em defesa da emancipação política feminina. A peça *O voto feminino* é lida, nesse contexto, como texto capaz de mobilizar problemas filosóficos ligados à razão, à cidadania, à autoria e ao reconhecimento intelectual. A pesquisa também analisa uma experiência pedagógica desenvolvida em 2025 no projeto *Filosofar em Cena*, junto à turma 22A do Colégio de Aplicação da UFRJ, em que a leitura dramatizada da obra de Josefina produziu escuta, participação e reflexão no espaço escolar. Sustenta-se, por fim, que o ensino de filosofia pode atuar como prática de contra-epistemicídio quando cria condições para que formas de pensamento historicamente marginalizadas voltem a circular, ganhar presença e ser reconhecidas como legítimas.

Palavras-chave: ensino de filosofia; epistemicídio; autoria feminina; cartesianismo feminista; Josefina Álvares de Azevedo.

Abstract

This study is grounded in the hypothesis that the exclusion of women from the philosophical tradition does not stem from a lack of intellectual production, but rather from historical criteria of legitimation that have constrained the recognition of certain forms of thought. The central problem guiding this research is to understand how philosophy, in establishing its own modes of authorizing voices, has participated in processes of epistemic exclusion and what implications this issue holds for the teaching of philosophy.

To address this problem, the study is structured around three complementary movements. The first examines the relationship between philosophy, epistemicide, and intellectual recognition, discussing the ways in which certain subjects have historically been denied the status of legitimate producers of knowledge. The second reconstructs the lineage of feminist Cartesianism, with particular attention to the contributions of François Poullain de la Barre, Nísia Floresta, and Josefina Álvares de Azevedo. The third analyzes a pedagogical experience developed through the project *Philosophizing on Stage (Filosofar em Cena)*, carried out in 2025 at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). It seeks to understand how the staged reading of Josefina Álvares de Azevedo's play *Women's Suffrage (O voto feminino)* mobilized questions of authorship, participation, and the intellectual recognition of women within the school environment.

This study argues that the teaching of philosophy can operate as a practice of counter-epistemicide when it creates conditions under which historically marginalized forms of intellectual elaboration may emerge, circulate, and be discussed as thought.

Accordingly, this research does not seek to determine which concepts should be incorporated into the philosophical canon. Rather, it investigates the historical criteria through which certain subjects have been recognized as capable of producing concepts, formulating problems, and acting within the frontier zones where the contours of the philosophical field itself are negotiated, contested, and redefined.

Keywords: epistemicide; feminist Cartesianism; Josefina Álvares de Azevedo; philosophy education; staged reading.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa articula dois movimentos complementares. O primeiro consiste em uma investigação bibliográfica voltada à discussão dos conceitos de epistemicídio, reconhecimento intelectual, cartesianismo feminista e ensino de filosofia. O segundo corresponde à análise de uma experiência pedagógica desenvolvida em 2025 no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), junto à turma 22A do Colégio de Aplicação da UFRJ.

A sustentação teórica do trabalho se organiza em torno de três eixos. O primeiro parte de Deleuze e Guattari (2010), para compreender a filosofia como criação de conceitos. O segundo aproxima Sueli Carneiro (2023), Miranda Fricker (2007), Genevieve Lloyd (1993) e Nastassja Pugliese (2023), autoras que ajudam a pensar os critérios históricos de legitimação do pensamento e as formas de exclusão epistêmica que atingiram mulheres e outros sujeitos afastados da tradição intelectual. O terceiro eixo volta-se ao ensino de filosofia, em diálogo com Karl Jaspers (1976) e Walter Kohan (2009), articulando formação, experiência e produção compartilhada de pensamento. Augusto Boal (2015) aparece, nesse percurso, como referência pontual para pensar a cena como espaço de participação, deslocamento e experimentação coletiva.

O interesse da pesquisa consiste em compreender de que modo uma experiência situada pode contribuir para a reflexão sobre reinserção canônica, autoria feminina e formação filosófica. Os relatos de campo, os registros escritos dos estudantes e as observações produzidas ao longo do projeto são mobilizados menos como evidências representativas de uma realidade geral do que como materiais capazes de iluminar questões filosóficas e pedagógicas discutidas ao longo do trabalho. Os resultados apresentados devem ser compreendidos como vinculados às condições específicas em que a experiência foi desenvolvida.

Capítulo I

O direito à filosofia: quem é reconhecido como sujeito da criação de conceitos?

Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir; mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12)

A filosofia é tradicionalmente compreendida como um campo intelectual voltado à investigação do conhecimento e do pensamento, muitas vezes em sua forma mais abstrata, buscando compreender a realidade e seus fundamentos. Tal compreensão tende a ocultar um aspecto importante, que é a definição do que se entende por filosofia e como essa definição é produto de disputas epistêmicas construídas historicamente, atravessadas por contextos políticos, sociais e culturais específicos.

Em *O que é filosofia?*, Gilles Deleuze e Félix Guattari deslocam a pergunta sobre a filosofia ao afirmarem que ela não se reduz a um sistema fixo de ideias nem à conservação cumulativa de uma tradição, mas se define, antes, pela criação de conceitos. Essa concepção permite compreender a filosofia para além de uma simples repetição doutrinária, fazendo aparecer sua dimensão inventiva: cada pensamento não apenas retoma problemas anteriores, mas instaura um plano de imanência próprio, no qual os conceitos ganham consistência a partir das questões que os fazem surgir. Nessa perspectiva, a história da filosofia não se esgota na repetição do que já foi dito. Ela pode mover-se em direção ao reencontro, em cada conceito, com o campo problemático que o fez nascer e com as diferenças que ainda nele insistem. (Deleuze; Guattari, 2010).

Se a filosofia pode ser definida, ao menos em parte, pela criação de conceitos, a questão não se limita a perguntar o que é a filosofia. Ela se desdobra em problemas correlatos, como quem pôde criar conceitos, quais formas de pensamento foram reconhecidas como filosóficas e por quais formas se decide o que será lido como parâmetro central. Interessa compreender, portanto, como a filosofia, enquanto disciplina e instituição, participou da produção de hierarquias epistêmicas. Como observa Muniz Sodré, essa centralidade não deve ser tomada como evidência neutra, mas como

construção histórica ligada à própria narrativa do “Ocidente”¹ como horizonte de autoridade cultural e civilizatória (SODRÉ, 2017, p. 9).

Nesse percurso, aquilo que se apresenta como “Ocidente”² opera menos como um dado evidente do que como uma construção histórica da modernidade filosófica: um arranjo que organiza a legitimidade do pensamento a partir de uma genealogia específica e, ao fazê-lo, define quais problemas serão reconhecidos como filosóficos, quais autores se tornarão referência e quais sujeitos poderão ser reconhecidos como produtores legítimos de teoria.

A exclusão das mulheres dos espaços de produção do conhecimento pode ser compreendida, em parte, a partir do conceito de epistemicídio³, entendido como um processo de desqualificação sistemática de formas de conhecimento que não se “ajustam” às condições hegemônicas de legitimidade. Na leitura proposta por Sueli Carneiro, o epistemicídio deixa de nomear apenas a eliminação de saberes externos ao cânone e passa a indicar um mecanismo mais complexo: a constituição do sujeito universal da razão mediante a desqualificação ontológica e intelectual de corpos historicamente racializados e feminilizados. Em *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2023), Carneiro evidencia que a exclusão do pensamento ocorre por não validação institucional, onde um regime é organizado, desde a base, para afirmar quem é o sujeito.

A questão do “direito à filosofia” não se limitaria à inserção de novas vozes em um espaço já colocado; ela exige tensionar o próprio solo de validade sobre o qual a filosofia

¹ Sobre a crítica à categoria “filosofia ocidental” como construção historiográfica moderna, ver Platzky Miller e Cantor (2023). Os autores argumentam que a narrativa padrão da história da filosofia, centrada na continuidade entre Grécia antiga e Europa moderna, tende a apresentar como natural uma construção histórica marcada por exclusões geográficas, raciais, coloniais e de gênero. Essa observação interessa aqui como apoio à problematização da noção de “Ocidente”.

² Essa problematização da noção de “Ocidente” aproxima-se das críticas de Enrique Dussel e Walter Dignolo à centralidade europeia na constituição da modernidade. Em Dussel, a modernidade não pode ser compreendida apenas como processo interno europeu, pois se constitui também a partir da conquista, do encobrimento do outro e da produção colonial de hierarquias entre centro e periferia. Em Dignolo, essa crítica se desdobra na análise da colonialidade do saber, isto é, dos modos pelos quais determinadas formas de conhecimento foram universalizadas como parâmetro de racionalidade, enquanto outras foram subalternizadas ou postas para fora do campo legítimo do pensamento. Essas referências ajudam a compreender o “Ocidente” menos como uma identidade geográfica evidente e mais como uma narrativa histórica de autoridade intelectual.

³ Embora reconheça a formulação do conceito de epistemicídio em Boaventura de Sousa Santos, esta pesquisa opta por desenvolvê-lo a partir de Sueli Carneiro. A escolha é metodológica e política: interessa aqui acompanhar o desdobramento produzido por uma intelectual negra brasileira que reinscreve o conceito no interior das relações raciais do Brasil, articulando-o à produção histórica do “não-ser” e às formas concretas de silenciamento intelectual. Trata-se de evitar que a discussão sobre epistemicídio seja conduzida novamente a partir de uma centralidade teórica que o próprio conceito permite problematizar.

moderna se instituiu, reconhecendo que aquilo que se apresenta como neutralidade epistemológica pode operar como mecanismo de hierarquização entre seres humanos. É nesse ponto que se torna necessário distinguir epistemicídio e apagamento. O apagamento pode ser compreendido como um dos efeitos mais bem-sucedidos do epistemicídio: quando a hierarquização do pensamento se naturaliza a tal ponto que determinadas autoras, obras e problemas deixam de aparecer como parte legítima da tradição filosófica. Entende-se aqui que a reinserção dessas vozes no âmbito intelectual, filosófico e acadêmico não tem um efeito meramente reparador; ela exige interrogar os critérios pelos quais a tradição distribuiu pertencimentos e autoridade.

A filosofia como campo de disputa

Em *Os condenados da terra*, Fanon chama atenção para processos que não se limitam à destruição material dos povos colonizados, mas atingem também as condições de existência e transmissão de seus saberes. Ao analisar os efeitos da colonização sobre as culturas submetidas ao domínio colonial, o autor observa que a violência incide sobre os referenciais simbólicos que sustentam a vida coletiva, comprometendo a continuidade de formas próprias de elaboração do mundo.

Ao afirmar que a cultura nacional se torna "uma cultura contestada, cuja destruição é empreendida de maneira sistemática" e rapidamente "condenada à clandestinidade" (FANON, 1968, p. 198), Fanon permite compreender que o apagamento opera no desaparecimento posterior de determinadas produções, mas principalmente como efeito de um processo anterior de deslegitimação. Quando certos saberes deixam de circular publicamente, deixam também de produzir continuidade histórica, reconhecimento social e condições de transmissão. A violência epistêmica opera, nesse sentido, pela eliminação de conteúdos e corrosão das condições que permitem a uma tradição intelectual permanecer visível e reconhecível ao longo do tempo.

As camadas de exclusão, nesse sentido, são desiguais e sobrepostas: quanto mais distante um sujeito foi situado do lugar historicamente instituído como "ser", mais profunda tende a ser sua conversão em "não-ser" e mais difícil se torna sua reinscrição nos espaços de legitimidade intelectual, para retomar os termos de Carneiro (2023).

Diante disso, a pergunta ganha outras nuances. Saber quem ficou fora da história da filosofia é necessário, quase documental: levantar nomes, reconstruir trajetórias, devolver

presença ao que foi silenciado. Mas há uma pergunta mais difícil, menos visível e talvez mais determinante aqui: o que se perde quando certas formas de elaboração intelectual deixam de ser transmitidas, lidas ou discutidas? A ausência de nomes é apenas o ângulo mais evidente de uma perda mais radical: o estreitamento dos caminhos pelos quais o pensamento pode aparecer, circular e permanecer.

Capítulo II — Epistemicídio e educação: legitimidade, transmissão e produção do saber

O objetivo do pensar filosófico é levar a uma forma de pensamento capaz de iluminar-nos interiormente e de iluminar o caminho diante de nós (JASPERS, 1976, p. 8).

O capítulo anterior procurou mostrar que a filosofia se organiza pela criação de conceitos e pelos critérios históricos que decidem sua permanência. Um conceito não atravessa a tradição sozinho: ele precisa ser reconhecido, transmitido, citado, ensinado, inscrito em uma memória comum. Por isso, a pergunta pelo pertencimento filosófico alcança necessariamente o campo educativo. Escola e universidade não são simples lugares de passagem do pensamento; nelas se escolhem os caminhos que recebem luz, os nomes que permanecem audíveis, as formas de escrita que ganham autoridade e aquelas que seguem à margem. O que defendo é que pensar o ensino de filosofia exige interrogar a própria elaboração da cena na transmissão: o que chega até nós como tradição, por quais mediações, com quais ausências e sob quais critérios de dignidade intelectual.

Se o ensino de filosofia consiste, ao menos em parte, na abertura de caminhos para a liberdade, como sugere Jaspers em *Introdução ao pensamento filosófico*, torna-se necessário perguntar não apenas quem foi historicamente autorizado a aparecer como sujeito do pensamento, mas também quais consequências pedagógicas decorrem dessas exclusões. Quando determinadas tradições intelectuais deixam de ser transmitidas, perde-se o contato com autoras específicas e restringem-se também as possibilidades de formular problemas, construir argumentos e compreender a experiência humana a partir de perspectivas distintas.

A entrada de certas vozes no currículo importa. Ela sinaliza reconhecimento, amplia repertórios e rompe a aparência de que apenas alguns sujeitos produziram pensamento digno de transmissão. Quando autoras mulheres, negras, indígenas ou historicamente marginalizadas passam a compor a cena escolar, o próprio imaginário vertiginoso filosófico se reconfigura. Ainda assim, a presença do nome não garante, por si só, reconhecimento intelectual. Essas vozes precisam chegar ao currículo como produtoras de conceitos, argumentos e problemas, e não como alegorias.

Na discussão sobre a questão da intelectualidade feminina, a reflexão de Gayatri Chakravorty Spivak é fundamental. Ao investigar os mecanismos pelos quais as mulheres

foram historicamente constituídas como objetos de representação, e não como sujeitos de enunciação, a autora permite compreender que a exclusão incide sobre a participação política ou jurídica e também sobre as condições de reconhecimento da palavra feminina como produção legítima de pensamento. Como afirma Spivak, “essa assimetria legalmente programada do status do sujeito, que efetivamente define a mulher como objeto de um marido, obviamente opera no interesse do sujeito-status legalmente simétrico do homem” (SPIVAK, 2010, p. 108).

A força desse trecho reside na crítica a uma determinada organização jurídica das relações entre homens e mulheres e na explicitação de uma lógica mais ampla de distribuição desigual do estatuto de sujeito que é naturalizada. Spivak descreve uma condição histórica específica e permite compreender como determinadas posições são produzidas sob o signo da mediação, da tutela ou da objetificação.

Essa questão ganha força no espaço escolar porque aquilo que se apresenta como tradição já chega acompanhado de uma história de escolhas. Quando essa lógica é pensada no plano da educação, certas falas chegam ao espaço escolar sob suspeita, traduzidas por parâmetros que lhes são externos ou diminuídas em sua potência de enunciação. Nesse sentido, o ensino de filosofia pode ser compreendido também como um espaço de disputa pelas condições⁴ de enunciação e reconhecimento.

A circulação escolar dos saberes não ocorre de forma neutra. Como sugere Foucault (1996), os discursos são atravessados por procedimentos de seleção e validação que condicionam sua transmissão. O que chega à escola como tradição consolidada já passou por processos históricos de legitimação que tendem a se tornar invisíveis.

A neutralidade, nesse ponto, talvez seja justamente o nome que damos às escolhas que já deixamos de perceber como escolhas. Como demonstra Genevieve Lloyd, a tradição filosófica ocidental construiu historicamente uma imagem da razão associada a valores masculinos, produzindo hierarquias internas entre formas legítimas e ilegítimas de pensamento (LLOYD, 1993). A exclusão deixa então de aparecer como simples lacuna curricular e passa a ser compreendida como uma operação epistemicida. A mobilização desse conceito abre caminho para a análise de experiências intelectuais historicamente deslocadas dos espaços de consagração intelectual.

⁴ A noção de disputa de posições no campo filosófico pode ser analisada a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, que entende o conhecimento como um espaço de luta simbólica, onde diferentes agentes disputam legitimidade e capital cultural (BOURDIEU, 1989).

O fato de ainda precisarmos, por exemplo, afirmar que mulheres fazem filosofia revela o grau de naturalização das hierarquias que organizam o que é reconhecido como produção intelectual. Se pensar é uma capacidade constitutiva do humano, então a exclusão sistemática de certos sujeitos do estatuto de pensadores revela que não se trata apenas de uma disputa entre saberes, mas de uma disputa sobre quais vidas continuam sendo reconhecidas como plenamente humanas. Sueli Carneiro nomeia a produção do *não-ser* como uma operação estrutural que sustenta, por contraste e exclusão, aquilo que passa a ser reconhecido como ser.

No interior do campo filosófico, essa dinâmica assume formas distintas de exclusão. De um lado, manifesta-se na histórica recusa em reconhecer as mulheres como participantes plenas da produção da racionalidade. De outro, como evidencia Sueli Carneiro, atinge a mulher negra em um nível ainda mais profundo: a própria negação das condições de reconhecimento de sua humanidade e, consequentemente, de sua possibilidade de aparecer como sujeito do conhecimento (CARNEIRO, 2023).

Quando reconhecemos a historicidade dos critérios que organizam o pertencimento filosófico não necessariamente estamos negando a tradição, nem dissolvendo as especificidades da filosofia. Abre-se a possibilidade de interrogar os modos pelos quais determinadas produções intelectuais foram legitimadas, enquanto outras encontraram obstáculos persistentes para alcançar reconhecimento. Se o epistemicídio não atua apenas pela supressão de conteúdos, mas também pela delimitação das formas legítimas de produção e circulação do saber, importa investigar experiências históricas que tenham contestado esses limites a partir do interior da própria tradição e que, por essa mesma razão, encontraram dificuldades para serem reconhecidas e transmitidas. É precisamente a partir dessa tensão que o capítulo seguinte examina a tradição do *cartesianismo feminista*⁵.

⁵ A expressão “cartesianismo feminista” dialoga com uma tradição crítica que identifica, em autoras e autores da modernidade, a apropriação de princípios cartesianos para sustentar a igualdade intelectual entre homens e mulheres. Marcelle Maistre Welch apresenta Poullain de la Barre como figura central dessa tradição, destacando o modo como a separação entre mente e corpo permitiu contestar a inferiorização intelectual das mulheres. Genevieve Lloyd, por sua vez, chama atenção para a tensão entre a possibilidade igualitária aberta pelo cartesianismo e a permanência histórica da associação simbólica entre razão e masculinidade. No contexto brasileiro, Nastassja Pugliese mobiliza essa chave de leitura ao analisar Nísia Floresta, mostrando como a igualdade racional se desdobra em uma reflexão ética, pedagógica e social sobre a educação das mulheres.

Capítulo III — Razão, educação e exclusão: o cartesianismo feminista como inflexão pedagógica

Neste trabalho, utiliza-se a expressão *cartesianismo feminista* para designar a linhagem de pensamento que mobiliza a universalidade da razão moderna para contestar a exclusão intelectual, educacional e política das mulheres. A discussão desenvolvida até aqui permite recolocar uma questão central para a modernidade filosófica. Se a razão se apresenta como faculdade universal, comum a todos os seres humanos, como explicar que mulheres tenham permanecido, durante séculos, afastadas do reconhecimento intelectual, apesar de suas produções?

Já no século XVII, François Poullain de la Barre chamou atenção para o modo como a desigualdade entre homens e mulheres era sustentada menos por demonstrações racionais do que pela força do costume e do preconceito. Em *On the Equality of the Two Sexes*, o autor afirma que, uma vez afastado o costume, deve-se reconhecer uma “complete equality between the sexes” [“Igualdade completa entre os sexos”] (POULLAIN DE LA BARRE, 2002, p. 121). A força dessa formulação está em transferir a *inferiorização* feminina do domínio da natureza para o da educação, dos hábitos e das convenções sociais. Como o próprio texto indica, muitas objeções dirigidas às mulheres derivam de preconceitos e atribuem à natureza aquilo que é, na verdade, resultado do costume (POULLAIN DE LA BARRE, 2002, p. 121).

Essa perspectiva permite compreender por que Poullain se torna uma referência central para a tradição posteriormente identificada como cartesianismo feminista. A partir da separação cartesiana entre mente e corpo, seu argumento sustenta que a diferença corporal entre os sexos não autoriza qualquer hierarquia intelectual. Como observa Marcelle Maistre Welch na introdução à edição de *Three Cartesian Feminist Treatises*, a tese de Poullain parte da ideia de que a mente não possui sexo e de que a menor força física atribuída às mulheres não corresponde a uma mente mais fraca (MAISTRE WELCH, 2002, p. 4). Desse modo, a exclusão feminina da vida intelectual deixa de aparecer como consequência de uma incapacidade natural e passa a ser compreendida como efeito de costumes, tradições e formas históricas de restrição educacional.

É nesse ponto que uma contradição passa a atravessar o próprio projeto filosófico da modernidade. Desde sua constituição, a razão foi concebida como uma faculdade

universal, capaz de orientar o pensamento humano independentemente de determinações sociais ou históricas. A formulação clássica dessa universalidade aparece logo na abertura do *Discurso do Método*, quando Descartes afirma que “o bom senso é a coisa do mundo mais bem distribuída”, sustentando que a capacidade de julgar e distinguir o verdadeiro do falso pertence igualmente aos seres humanos. Embora o filósofo não tenha desenvolvido a partir daí uma reflexão sobre a igualdade entre homens e mulheres, essa concepção serviria posteriormente de fundamento para autores como Poullain de la Barre, que procuraram extrair consequências igualitárias dos princípios cartesianos. Se a razão é universal, torna-se difícil justificar, em termos estritamente filosóficos, a exclusão de determinados grupos da vida intelectual. No entanto, a universalidade da razão coexistiu historicamente com restrições concretas ao acesso à educação, à autoria e ao reconhecimento.

A compreensão desse problema exige situar a construção da modernidade no interior das transformações sociais que marcaram a Europa entre os séculos XVI e XVIII. Processos como a formação do capitalismo, a expansão colonial e a reorganização das relações de trabalho redefiniram as condições de vida e de participação social. Como argumenta Silvia Federici em *Calibã e a Bruxa* (2021), a constituição da ordem capitalista esteve associada a formas específicas de disciplinamento dos corpos femininos e de restrição de sua autonomia. Nesse contexto, a exclusão das mulheres da vida intelectual não ocorria de forma isolada, mas articulada a mecanismos mais amplos de controle social.

Como observa a autora, "A caça às bruxas foi também instrumento da construção de uma nova ordem patriarcal na qual os corpos das mulheres, seu trabalho, seus poderes sexuais e reprodutivos foram colocados sob o controle do Estado e transformados em recursos econômicos" (FEDERICI, 2021, p. 305). A importância dessa análise não está em estabelecer uma relação causal direta entre a caça às bruxas e a posterior exclusão das mulheres da vida intelectual, mas em evidenciar que ambas participam de um mesmo processo histórico de restrição da autonomia feminina. A universalidade da razão moderna não pode ser compreendida separadamente dessas transformações que, ao mesmo tempo em que afirmavam a capacidade racional humana em termos abstratos, mantinham profundamente desiguais as condições concretas de participação das mulheres na vida social, educacional e intelectual.

Se, como demonstra Federici, a modernidade implicou uma reorganização material das relações sociais, autoras como Genevieve Lloyd mostram que esse processo também se expressou no plano simbólico. Em *The Man of Reason* (1993), Lloyd analisa como a tradição filosófica ocidental associou historicamente a racionalidade a atributos

masculinos, produzindo uma imagem da razão apresentada como universal, mas construída a partir de referências específicas:

The metaphor of maleness is deeply embedded in philosophical articulations of ideas and ideals of reason. It had been constitutive of ways of thinking of reason which have deep repercussions in ways of thinking of ourselves as male or female. Metaphorical though it may be, maleness has been no mere embellishment of reason. (LLOYD, 1993, p.10)⁶

A análise de Lloyd permite perceber que a razão moderna não se apresentou ao mundo sem corpo, sem história e sem endereço. Embora formulada como universal, ela foi muitas vezes organizada a partir de um sujeito que se pretendia neutro, mas carregava contornos bem definidos: masculino, europeu, escolarizado e vinculado a instituições capazes de transformar sua palavra em autoridade intelectual.

Genevieve Lloyd chama atenção, contudo, para uma tensão importante no interior do próprio cartesianismo. Embora a tradição filosófica tenha frequentemente associado a razão a formas simbólicas de masculinidade, a separação cartesiana entre mente e corpo abria espaço para consequências igualitárias. Segundo a autora, a filosofia de Descartes deve ser compreendida a partir da tensão entre o igualitarismo sexual implicado por seu dualismo e a permanência histórica das associações entre razão e masculinidade (LLOYD, 1993, p. 16). É precisamente nesse intervalo que autores como Poullain de la Barre irão atuar, levando às últimas consequências a universalidade racional anunciada pelo cartesianismo⁷.

É precisamente nesse ponto que se torna possível compreender aquilo que diversas intérpretes identificam como cartesianismo feminista. O termo não designa simplesmente a presença de mulheres na tradição cartesiana, nem uma escola filosófica homogênea. Refere-se, antes, a uma linhagem intelectual que mobiliza o princípio cartesiano da universalidade da razão para questionar formas históricas de exclusão e reivindicar a igualdade de acesso à educação, ao pensamento e à participação pública. Na leitura de

⁶ Tradução nossa: “A metáfora da masculinidade encontra-se profundamente inscrita nas articulações filosóficas das ideias e dos ideais de razão. Ela foi constitutiva de modos de pensar a razão que produzem repercussões profundas nas maneiras pelas quais pensamos a nós mesmos como homens ou mulheres. Ainda que seja metafórica, a masculinidade não foi mero ornamento da razão”(LLOYD, 1993, p. 10).

⁷ A interpretação aqui proposta foi amadurecida ao longo dos encontros de pesquisa que deram origem a este trabalho, em diálogo com as leituras de Nastassja Pugliese sobre Nísia Floresta e a tradição do cartesianismo feminista.

Nastassja Pugliese (2023), essa tradição encontra uma de suas expressões mais significativas na obra de Nísia Floresta, que transforma o princípio segundo o qual a razão não possui gênero em fundamento para uma crítica das desigualdades sociais e educacionais.

Se a razão é igualmente distribuída entre os seres humanos, então as desigualdades observadas no campo intelectual não podem ser atribuídas a incapacidades naturais, mas às condições históricas e educacionais que regulam o acesso ao conhecimento. A educação deixa de aparecer como simples transmissão de saberes e passa a constituir um espaço de disputa pelas condições de participação na vida intelectual.

O cartesianismo feminista não se limita a reivindicar a inclusão das mulheres no campo da razão. Ao demonstrar que sua exclusão não possui fundamento racional, desloca a questão para as condições sociais e educacionais que sustentam essa desigualdade. A equiparação racional passa, então, a exigir transformações concretas no acesso à educação e à vida pública. Toda essa crítica encontra sua formulação mais conhecida na máxima atribuída a Poullain de la Barre: “L’esprit n’a point de sexe” [“a mente não tem sexo”] (MAISTRE WELCH, 2002, p. 4).

Ao impedir o acesso das mulheres à instrução, as instituições sociais produzem um círculo vicioso: a exclusão educacional gera invisibilidade intelectual, e essa invisibilidade é então utilizada para justificar novas formas de exclusão por “incapacidade”.

Esse debate não permaneceu restrito ao contexto europeu. No Brasil do século XIX, Nísia Floresta retoma e reinterpreta essa linhagem, articulando o racionalismo cartesiano a uma crítica das hierarquias sociais que limitavam a participação das mulheres na vida intelectual. A fórmula de Poullain, “a mente não tem sexo”, encontra, na leitura proposta por Nastassja Pugliese, uma formulação importante: “Intelligence has no sex and can be equally superior in women” (PUGLIESE, 2023, p. 30). Em Nísia, a igualdade intelectual entre homens e mulheres ganha consequência social. A razão, quando reconhecida como faculdade comum, exige condições concretas para florescer: educação, reconhecimento e participação. Por isso, a instrução feminina não aparece como benefício particular ou concessão ilustrada, mas como parte de um projeto ético e pedagógico de aperfeiçoamento da sociedade e ampliação da dignidade humana.

Esse desdobramento possui implicações diretas para o ensino de filosofia. Se a exclusão das mulheres da tradição filosófica é efeito das formas históricas de legitimação do pensamento, então o ensino de filosofia não pode ser compreendido apenas como espaço de transmissão de conteúdos previamente estabelecidos ou como mera

apresentação da história da filosofia construída por homens. Trata-se também de um campo de disputa, no qual se torna possível interrogar questões ligadas à justiça epistêmica.

Se a exclusão das mulheres da filosofia não se reduz à ausência de participação política, mas envolve também obstáculos ao reconhecimento de sua autoridade intelectual, torna-se útil recorrer ao conceito de injustiça epistêmica. Segundo Miranda Fricker, trata-se de um dano produzido contra alguém especificamente em sua capacidade de sujeito do conhecimento (FRICKER, 2007, p. 1). Essa injustiça pode assumir a forma testemunhal, quando o preconceito reduz a credibilidade atribuída à fala de alguém, ou hermenêutica, quando lacunas nos recursos coletivos de interpretação dificultam que determinadas experiências sejam compreendidas como significativas. No contexto desta pesquisa, essas duas dimensões ajudam a compreender por que a produção intelectual feminina pôde ser lida como secundária, exterior ou insuficientemente filosófica, mesmo quando formulava problemas públicos, políticos e conceituais.

Reconhecer a historicidade dos critérios que organizam o pertencimento filosófico não implica negar a tradição nem dissolver suas especificidades. Significa interrogar os modos pelos quais determinadas produções intelectuais foram legitimadas, enquanto outras encontraram obstáculos persistentes no processo de sua legitimação. É nesse contexto que a trajetória de Josefina Álvares de Azevedo adquire relevância para esta pesquisa. Josefina interessa à filosofia menos como candidata ao cânone filosófico e mais como ocasião para que a própria filosofia examine criticamente os critérios pelos quais reconhece produções de mulheres como autoria intelectual legítima.

Sua obra permite observar como o cartesianismo feminista alcança a imprensa, o teatro e a cena pública brasileira, assumindo a forma de uma disputa concreta por participação política. Ao mesmo tempo, sua trajetória torna visíveis os mecanismos pelos quais determinadas produções alcançam permanência e consagração, enquanto outras encontram dificuldades para circular e ser transmitidas às gerações seguintes. Nesse sentido, o caso de Josefina interessa menos como exceção individual do que como expressão de um problema mais amplo relacionado às condições históricas de reconhecimento da autoria feminina.

O capítulo seguinte examina essa trajetória com especial atenção à peça *O voto feminino*, buscando compreender de que maneira Josefina Álvares de Azevedo retoma e reinventa a tradição do cartesianismo feminista no Brasil oitocentista. Essa passagem recoloca a pergunta que abriu este trabalho: quem pode aparecer como sujeito de

conceitos? Em Josefina, a igualdade racional entre homens e mulheres ganha forma política, dramática e pedagógica. Sua obra permite reconhecer que a produção conceitual também pode acontecer na imprensa, no teatro, na intervenção pública e na disputa pelo direito à cidadania. Levar Josefina para a sala de aula responde, então, ao problema do epistemicídio em mais de uma camada. O professor se torna sujeito de conceitos quando cria condições para que temas centrais da filosofia sejam interrogados criticamente; Josefina aparece como sujeita de pensamento quando sua obra é lida em sua “filosoficidade”, isto é, na força com que mobiliza conceitos, formula problemas e transforma a igualdade racional em reivindicação de emancipação política; e a escolha dos textos trabalhados na escola passa a integrar uma estratégia de contra-epistemicídio, abrindo espaço para que vozes historicamente silenciadas possam circular, permanecer e produzir pensamento.

Capítulo IV — Josefina Álvares de Azevedo: pensadora da esfera pública

Josefina Álvares de Azevedo e *O voto feminino* (1890)

O capítulo anterior busca mostrar como o cartesianismo feminista desloca a razão moderna a partir de suas próprias promessas; este capítulo acompanha um de seus desdobramentos no Brasil oitocentista: a obra de Josefina Álvares de Azevedo, na qual a reivindicação da igualdade intelectual feminina se converte em intervenção pública, teatral e pedagógica.

Josefina Álvares de Azevedo nasceu em 1851 e morreu em 1913. Jornalista, dramaturga, escritora e militante da emancipação feminina, atuou de maneira contundente no debate sobre educação, cidadania e direitos políticos das mulheres no Brasil oitocentista. Sua trajetória atravessa a imprensa, o teatro e a esfera pública em um momento em que a presença feminina na vida intelectual e política ainda encontrava fortes resistências. É a partir desse trânsito que sua obra interessa a esta pesquisa: Josefina pensa e intervém em espaços que a tradição filosófica raramente reconheceu como lugares legítimos de elaboração conceitual.

Essa disputa se materializa em sua atuação pública. Em 1888, Josefina funda, edita e redige o periódico *A Família*; em 1890, leva ao palco a comédia *O voto feminino*, articulando imprensa e teatro como espaços de elaboração, intervenção e disputa cívica em torno da participação das mulheres na vida pública e das questões centrais de seu tempo. Ao fundar *A Família*, jornal literário dedicado à “educação da mãe e da família”, consolidou-se como diretora e principal redatora (SOUTO-MAIOR, 1995, p. 69).

Em 1889, com a transferência da redação para o Rio de Janeiro, o periódico amplia seu alcance e adensa sua pauta: educação feminina como critério de civilização, direitos políticos, instrução moral e cívica, além da divulgação de autoras. O jornal funciona, nesse sentido, como espaço de resistência e laboratório intelectual. Nele, Josefina testa argumentos, publica folhetins e crônicas, convoca leitoras a ocupar a esfera pública e prepara o terreno para sua intervenção dramaturgica. *A Família* se transforma em um espaço de elaboração pública do pensamento, onde questões relativas à educação, à cidadania e à condição feminina são continuamente examinadas, debatidas e reformuladas. Josefina nomeia essa tarefa com sinceridade:

Posso dizer com orgulho que ninguém com mais entusiasmo e amor tem tratado do meu assunto no Brasil — a emancipação da mulher (AZEVEDO, 2021, p. 27).

O contexto político é o da recém-instaurada República, quando promessas de igualdade reacendem a disputa por direitos. Antes de chegar ao palco do Teatro Recreio Dramático, no Rio de Janeiro, *O voto feminino*⁸ circulou em folhetim nos rodapés de *A Família*, indicando que a agenda sufragista e pedagógica de Josefina já vinha sendo elaborada no periódico. Em texto publicado no jornal, defendia-se que “a mulher também tem os seus direitos a defender” e que lhe havia sido vedado um amplo campo de atuação para além do espaço doméstico (AS MULHERES E A ELEIÇÃO, 1889, p. 1). A formulação é significativa porque vincula a reivindicação de direitos ao reconhecimento das mulheres como participantes legítimas da vida pública.

A recepção da peça evidencia as resistências enfrentadas por sua autora. Ao analisar a repercussão da montagem, Valéria Andrade Souto-Maior observa que a reação da imprensa teria configurado “uma espécie de pacto de silêncio” entre os colegas da redatora de *A Família*, que preferiram não comentar publicamente uma obra dedicada à defesa do sufrágio feminino (SOUTO-MAIOR, 1995, p. 169). Para a autora, esse silêncio deve ser compreendido à luz dos preconceitos e das limitações impostas à participação feminina na esfera pública do período.

O silêncio em torno de *O voto feminino* não deve ser lido como vazio. Ele também fala. Quando a imprensa escolhe não comentar uma peça dedicada ao sufrágio feminino, não se trata apenas de ausência de resposta, mas de uma forma de conter sua força pública. O silêncio impede que a obra se torne conversa, disputa, permanência. Faz com que Josefina fale sem que a tradição se sinta obrigada a escutá-la. Neste lugar, aparece um dos mecanismos mais delicados do apagamento intelectual: certas vozes não precisam ser frontalmente combatidas para serem enfraquecidas; basta que não sejam comentadas, citadas, transmitidas, retomadas. O pacto de silêncio identificado por Souto-Maior revela, assim, que a permanência de uma obra depende também dos circuitos que a recebem, dos jornais que a comentam, das instituições que a preservam e das leituras que a fazem continuar. A trajetória de Josefina é um farol para esta pesquisa: uma autora não desaparece apenas quando, por algum motivo, deixa de escrever, mas quando sua palavra é

⁸ As referências à circulação, encenação e recepção de *O voto feminino* mobilizadas neste capítulo baseiam-se, em grande medida, na pesquisa desenvolvida por Valéria Andrade Souto-Maior em *O florete e a máscara: Josephina Alvares de Azevedo, dramaturga do século XIX* (1995), trabalho que constitui uma das principais reconstruções historiográficas da trajetória intelectual e teatral de Josefina Álvares de Azevedo.

impedida de produzir a continuidade.

A estrutura da peça permite a visibilidade de um conjunto de posições em disputa. Por meio do diálogo entre personagens favoráveis e contrários ao sufrágio, Josefina constrói uma cena de argumentação pública na qual questões relativas à cidadania, à educação e à participação das mulheres são sistematicamente colocadas em debate. A mulher deixa de ocupar apenas o lugar de objeto do debate e passa a aparecer como sujeito da deliberação política. Mais do que peça de propaganda sufragista, a comédia organiza uma situação pública de argumentação. Amparada na forma da comédia de tese, Josefina distribui posições em conflito: Anastácio, ao lado de Rafael e Antônio, representa a resistência masculina ao sufrágio; Inês, acompanhada por Esmeralda e Joaquina, sustenta a defesa dos direitos políticos das mulheres (SOUTO-MAIOR, 1995, p. 116–117). A oposição funciona como recurso dramático e torna evidente a contradição de uma sociedade que, se por um lado proclamava ideais de igualdade, por outro, mantinha as mulheres afastadas da participação cívica. O pensamento, nesse caso, não aparece separado da forma estética: ele se elabora na cena, no diálogo e no humor, especialmente pela sátira ao discurso dos “bons costumes”. Ao distribuir posições e expor essas contradições, Josefina faz da personagem feminina uma figura que raciocina, responde, argumenta, contesta e reivindica justiça diante do público.

É justamente essa combinação entre simplicidade formal, contundência política e verossimilhança dramática que Valéria Andrade Souto-Maior identifica como singular na obra de Josefina:

Nenhuma delas explicitou uma postura de luta em prol da igualdade social entre homens e mulheres de um modo tão simples e ao mesmo tempo tão verossímil quanto a autora de O voto feminino. (SOUTO-MAIOR, 1995, p. 117)

Em *O voto feminino*, a disputa pelo sufrágio entra em cena a partir de uma situação doméstica. A peça se passa na sala da casa do conselheiro Anastácio (O pai), figura masculina autoritária, avarenta e resistente à participação das mulheres na vida pública. Logo na abertura, o conflito aparece em tom cômico: Anastácio se irrita com gastos domésticos mínimos e acusa Inês, sua esposa, de ocupar-se com jornais, política, literatura e teatro, em vez de permanecer restrita aos “arranjos de casa”. A resposta de Inês (A mãe) traz imediatamente o centro do debate. Ao afirmar que já não estão “no tempo da mulher objeto de casa, escrava das impertinências

masculinas”, a personagem transforma uma cena familiar em confronto político. A casa deixa de ser apenas espaço privado e passa a funcionar como pequena arena pública, onde se expõem as tensões entre costume, autoridade masculina e reivindicação de direitos.

A oposição ao sufrágio se concentra sobretudo em Anastácio, para quem “a política não foi feita” para a mulher e seu lugar estaria nos “arranjos de casa”. Seus argumentos não se sustentam como demonstração racional; aparecem como medo da perda de autoridade, apego aos costumes e defesa de uma ordem doméstica em que os homens recebem as honras enquanto as mulheres realizam o trabalho invisível. Inês e Esmeralda (A filha), por outro lado, respondem, conduzindo a discussão para a igualdade racional e para a justiça política. Quando Inês pergunta se “a mulher não é porventura um ser humano, perfeitamente igual ao homem?”, a peça faz aparecer o núcleo filosófico da disputa: a diferença sexual não autoriza inferioridade intelectual nem exclusão da cidadania. Mais adiante, Esmeralda afirma que as mulheres são iguais aos homens, “apenas tendo diferenças sexuais”, formulação que aproxima a peça da linhagem do cartesianismo feminista, ao separar diferença corporal e capacidade racional.

O voto feminino se articula diretamente à tradição do cartesianismo feminista. Quando Inês pergunta se “a mulher não é porventura um ser humano, perfeitamente igual ao homem?” e quando Esmeralda afirma que as mulheres são iguais aos homens, “apenas tendo diferenças sexuais”, a peça recoloca em linguagem teatral o problema mente-corpo. A diferença sexual aparece como diferença corporal, incapaz de fundamentar uma inferioridade racional. Josefina mobiliza, assim, a tese segundo a qual a inteligência não tem sexo: se as mulheres pensam, argumentam, aprendem, educam e sustentam a vida social, sua exclusão da esfera pública não decorre de incapacidade natural, mas de uma organização histórica que converte diferença em hierarquia.

O conceito que ganha força própria em Josefina é o de emancipação política. Em Nísia Floresta, a igualdade racional se desdobra sobretudo em exigência ética, educacional e intelectual: educar as mulheres significa criar condições para que possam exercer sua razão e sua dignidade. Josefina parte desse mesmo chão, mas leva a questão para a cidadania. Em *O voto feminino*, a mulher racional exige também o direito de intervir nas eleições, votar, ser votada e participar da organização da vida comum. A emancipação deixa de permanecer restrita ao

aperfeiçoamento moral ou à autoridade intelectual e passa a reivindicar forma civil, institucional e pública. Por isso, a peça apresenta força conceitual: nela, a igualdade da razão alcança o programa de emancipação política.

A peça propõe pensar pela disputa. Cada cena organiza um pequeno tribunal doméstico em que a casa se abre para a política e a política invade a sala de estar. O sufrágio feminino aparece como consequência direta dessa possibilidade de emancipação política: se a mulher é sujeito de razão, deve também ser sujeito de cidadania. Anastácio personifica o medo dessa passagem. Repete fórmulas vazias, se ancora no “ora figas”, teme o “reinado das saias” e imagina que a entrada das mulheres na vida pública produziria a ruína dos homens. Josefina transforma o pânico patriarcal em matéria cômica e denúncia política. A resistência ao sufrágio aparece em cena como linguagem gasta, autoridade ridícula, pensamento sem fundamento. Ao final, mesmo diante da decisão contrária do ministro, Esmeralda sustenta a luta em aberto: “Aguardemos a Constituinte!”. Ao fim da peça o direito é negado, mas continua em circulação, à espera de outro tempo, outra instância, outra escuta.

A obra de Josefina tinha força, rigor, atualidade e inteligência formal para atravessar o tempo; faltaram-lhe os circuitos capazes de fazê-la permanecer. Faltou comentário crítico, recepção continuada, transmissão escolar e universitária, circulação teatral, consagração institucional. Faltaram as mediações que transformam uma intervenção intelectual em referência. Josefina levou para a arte uma disputa que atravessava a filosofia, a educação e a política de seu tempo. O silêncio em torno de sua obra não diminui sua potência; revela, antes, o quanto uma voz pode ser impedida de continuar, mesmo quando já disse o suficiente para permanecer, enquanto outras, amparadas por corpos mais autorizados, atravessaram o tempo com muito menos.

A linhagem brasileira do cartesianismo feminista

Ao aproximar reivindicação política, imprensa e forma teatral, Josefina insere sua obra em um diálogo mais amplo com o feminismo brasileiro oitocentista, especialmente com Nísia Floresta, que inaugura, no país, uma leitura política da razão cartesiana. Na leitura de Nastassja Pugliese (2023, p. 18-20), a defesa do reconhecimento das capacidades

intelectuais femininas, em Nísia Floresta⁹, desdobra-se em um projeto ético e pedagógico voltado à transformação das condições de dignidade humana.

A aproximação entre Nísia e Josefina ganha espessura quando se observa o caminho pelo qual o cartesianismo feminista chega ao Brasil. Em Nísia, a igualdade racional entre homens e mulheres assume a forma de um projeto ético e pedagógico: educar as mulheres significava criar condições para o exercício da dignidade, da autonomia e da autoridade intelectual. Na leitura de Nastassja Pugliese (2023, p. 24-27), esse desdobramento faz da educação uma questão política, pois a desigualdade feminina deixa de aparecer como destino natural e passa a ser compreendida como efeito de uma organização histórica do saber e da formação. A atuação de Josefina Álvares de Azevedo na imprensa e no teatro prolonga essa linhagem em outra direção. Em sua obra, a igualdade racional deixa de permanecer no campo da formação intelectual e assume uma exigência pública: a participação das mulheres na vida civil e política. Ao reivindicar o voto, Josefina transforma a tese da capacidade racional feminina em demanda por cidadania plena, fazendo da emancipação política uma condição concreta de dignidade.

A contribuição de Nísia Floresta é fundamental para compreender o ambiente intelectual em que Josefina Álvares de Azevedo atua. Compreender o alcance de sua intervenção exige situá-la circunscrita nessa linhagem: se em Nísia a equiparação racional se configura como programa ético e pedagógico, em Josefina essa matriz adquire novas formas de disputa.

A partir dessa leitura, a reivindicação do direito político na obra de Josefina emerge como consequência lógica da igualdade racional como exigência de justiça. Embora a temporada de sua peça tenha sido limitadíssima, seu trabalho antecipa em décadas uma reivindicação que somente viria a ser reconhecida juridicamente em 1932. A importância de Josefina não se mede apenas pelo caráter pioneiro dessa defesa. Sua atuação foi igualmente importante na criação de espaços públicos nos quais a igualdade intelectual e política das mulheres pôde ser formulada, debatida e reivindicada. Nesse sentido, sua trajetória integra uma história mais ampla de lutas pela ampliação da cidadania feminina, contribuindo para a construção das condições intelectuais e políticas que tornariam possível o reconhecimento do voto das mulheres nas décadas seguintes.

⁹ A relação de Nísia Floresta com o cartesianismo feminista passa por *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, publicado em 1832. Embora a obra tenha sido por muito tempo associada a Mary Wollstonecraft, estudos posteriores indicam que Nísia trabalha a partir de uma tradição textual ligada a *Woman Not Inferior to Man*, obra atribuída à anônima Sophia, na qual aparecem argumentos próximos aos de Poullain de la Barre. Essa mediação é importante porque mostra que Nísia não estava isolada: ao publicar esse texto no Brasil, ela reinscreve em língua portuguesa e em contexto brasileiro uma tradição que articulava igualdade racional, crítica ao costume e defesa da educação das mulheres.

Sua exclusão dos repertórios consagrados do pensamento deve ser lida como sintoma dos limites pelos quais determinadas tradições reconheceram, ou deixaram de reconhecer, certas formas de autoria intelectual. Olhar para Josefina é também reconhecer a existência de uma linhagem brasileira do cartesianismo feminista que lutou para que as mulheres fossem reconhecidas como sujeitos da razão, da autoria e da vida pública. Na imprensa e no teatro, Josefina encontrou formas próprias de circulação do pensamento, transformando a cena e o debate público em espaços de intervenção intelectual. Embora as mulheres só viessem a conquistar o direito ao voto mais de quatro décadas depois da estreia de *O voto feminino*, sua obra evidencia que a história intelectual feminina brasileira jamais foi silenciosa, mas silenciada. Torna-se evidente, assim, nossa dificuldade em reconhecer elaborações intelectuais quando elas assumem formas diferentes daquelas que aprendemos a identificar como legítimas.

Capítulo V — Filosofar em cena: Josefina Álvares de Azevedo entra no CAP-UFRJ

5.1 Contexto da experiência

O projeto *Filosofar em Cena* no CAP-UFRJ consistiu na encenação de trechos selecionados dos escritos de Josefina Álvares de Azevedo em sala de aula. A proposta, inspirada nas técnicas de Teatro do Oprimido de Boal¹⁰, visou “trazer à cena” mulheres filósofas historicamente invisibilizadas e, assim, criar um espaço de reconhecimento intelectual feminino em filosofia. A pesquisa em educação aqui empreendida demonstra que práticas dramáticas podem estimular a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. Espera-se que, ao representar as ideias de Josefina, os alunos ampliem seu repertório filosófico e questionem pressupostos tradicionais sobre quem “pode pensar”.

A escolha de *O voto feminino* como ponto de partida para o trabalho desenvolvido na escola reunia memória, disputa e experimentação pedagógica. Levar Josefina para a sala de aula significava abrir espaço para uma autora frequentemente ausente dos repertórios filosóficos e educacionais. Significava também aproximar os estudantes de uma cena inaugural do feminismo brasileiro, em que educação, cidadania e participação política das mulheres aparecem como problemas urgentes. A hipótese que orientava essa decisão era simples e, na minha opinião, forte: as perguntas formuladas por Josefina no final do século XIX ainda tinham força para produzir pensamento no presente. Além disso, a peça oferecia uma entrada rara para o ensino de filosofia, pois convertia uma reivindicação política em conflito dramático, permitindo que os estudantes pensassem com o corpo, com a voz, com a escuta e com a tensão viva dos argumentos.

Se sua obra articula problemas ligados à presença feminina na esfera pública do saber, da produção intelectual, da participação política e das condições de legitimidade do pensamento, ela poderia constituir um dispositivo fecundo para investigar como estudantes contemporâneos reagem a questões que atravessam a própria história da filosofia e seus

¹⁰ A referência ao *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal não implica a aplicação integral de seu método, mas a apropriação de alguns de seus princípios pedagógicos e políticos, especialmente a compreensão da cena como espaço de participação e ensaio crítico da realidade. Em Boal, o teatro deixa de ser apenas representação a ser contemplada e passa a funcionar como prática de intervenção, na qual o espectador pode converter-se em sujeito ativo da ação. Essa perspectiva interessa ao projeto *Filosofar em Cena* porque permite compreender a leitura dramatizada não como mera atividade expressiva ou performática, mas como situação em que os estudantes são convocados a experimentar posições, sustentar argumentos, escutar conflitos e participar da elaboração coletiva do pensamento (BOAL, 2015).

modos de reconhecimento. Levar Josefina à sala de aula significava ir além de apresentar uma autora invisibilizada. Me interessou colocar à prova a atualidade de sua intervenção intelectual. Tratava-se também de observar se os conflitos encenados em *O voto feminino* ainda seriam capazes de provocar estranhamento, identificação, discordância e elaboração filosófica mais de um século após sua publicação.

Antes de avançar para a análise da experiência, é necessário situar o contexto em que o projeto Filosofar em Cena foi concebido. A proposta nasceu no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual participei em 2025 junto ao Colégio de Aplicação da UFRJ. Foi nesse contexto que surgiu a possibilidade de levar *O voto feminino* para a escola e investigar, em uma situação concreta de ensino.

Integrando a equipe vinculada ao CAp-UFRJ, sob coordenação da professora Dra. Nastassja Pugliese e supervisão do professor Nelson de Aguiar, participei da elaboração de uma proposta pedagógica que buscava aproximar a reflexão filosófica das questões mobilizadas pela obra de Josefina Álvares de Azevedo.

A experiência foi desenvolvida com a turma 22A, do segundo ano do ensino médio. Em diálogo com Nastassja Pugliese, que, naquele momento, também ministrava uma disciplina na Faculdade de Educação voltada a pensar os desdobramentos do PIBID (Educação e Novas Tecnologias), levei a possibilidade de trabalhar teatro com a turma. A partir dessa conversa, surgiu a indicação de *O voto feminino*, de Josefina Álvares de Azevedo.

Neste ponto do trabalho, a escola aparece como o lugar em que a hipótese da pesquisa começa a sair da formulação teórica e encontra o tempo concreto da sala de aula. Levar *O voto feminino* para a turma 22A significava acompanhar de que modo um texto do final do século XIX poderia circular entre estudantes do presente, atravessando vozes, escutas, estranhamentos e formas diversas de atenção. A experiência escolar permitiu observar como a obra de Josefina ganhava novos sentidos quando colocada diante de jovens leitores e de seus modos próprios de reagir, ler e pensar.

Nada estava dado de antemão, a escolha era arriscada. Era preciso compreender a dinâmica da turma, o lugar ocupado por nós, pibidianos, naquele espaço, e as condições concretas pelas quais uma autora historicamente apagada poderia aparecer diante dos estudantes não apenas como conteúdo, mas como presença e repartição intelectual. O desafio não era simplesmente “atualizar” Josefina para uma geração imersa nas tecnologias de seu tempo, mas criar condições para que sua escrita pudesse produzir aproximação e pensamento, ainda que pelo estranhamento

Antes que o *Filosofar em Cena* pudesse ser efetivamente realizado com a turma, houve algumas semanas de elaboração, escuta e ajustes. O projeto foi escrito e apresentado a Nastassja e Nelson, retornando a mim com observações importantes sobre possibilidades de adensamento conceitual e refinamento metodológico antes de sua implementação prática. Nesse processo, também se apontou a necessidade de torná-lo mais compacto, reduzindo sua duração para melhor adequação ao contexto escolar.

Uma das preocupações éticas centrais do projeto foi não reproduzir, dentro de uma prática que pretendia discutir apagamento e reconhecimento, uma lógica de visibilidade restrita aos alunos mais comunicativos - geralmente aqueles que, por determinadas leituras, expectativas ou hábitos escolares, já encontram mais facilmente modos de aparecer.¹¹ Se a proposta partia da leitura de uma autora historicamente silenciada, não faria sentido construir uma experiência em que apenas as vozes já subjetivamente autorizadas pela dinâmica da sala ganhassem espaço. Era preciso criar condições para que a cena não se tornasse apenas território dos que já falavam, mas possibilidade de passagem para aqueles que, por timidez, insegurança ou pela própria organização escolar, costumavam permanecer em segundo plano. Estive atento a esses aspectos.

Nesse sentido, implementar *O voto feminino* significou levar um texto pouco encenado à turma e como efeito, vi a obra produzir uma situação em que a questão do reconhecimento, tão presente na trajetória de Josefina Álvares de Azevedo, apareceu. Vi também reverberar no próprio modo de organizar a experiência pedagógica. E, de fato, essa ressonância ocorreu em maior intensidade do que eu poderia prever inicialmente.

A essa altura, torna-se necessário perguntar por que um texto dramático deveria entrar em uma aula de filosofia, e, mais precisamente, em que condições essa entrada poderia se justificar filosoficamente. A proposta foi muito bem recebida pelo professor Nelson, desde que eu conseguisse estudá-la, fundamentá-la e apresentá-la como uma intervenção coerente com o percurso da disciplina. Esse ponto foi desafiador e inolvidável. Minha formação prévia em Artes Dramáticas poderia tornar relativamente cômodo, ou mesmo esperado, que eu conduzisse a experiência apenas como uma atividade teatral ou interdisciplinar. No entanto, esse nunca foi o objetivo central do projeto.

É nesse ponto que se abre a possibilidade de compreender a filosofia também em

¹¹ A preocupação em não privilegiar apenas os estudantes que já dominavam os códigos mais visíveis da participação escolar aproxima-se da discussão sobre injustiça epistêmica em Miranda Fricker, para quem certos sujeitos podem ser lesados justamente em sua capacidade de serem reconhecidos como produtores de conhecimento. Também retoma, em escala pedagógica, a noção de epistemicídio trabalhada por Sueli Carneiro, na medida em que a deslegitimação do pensamento se dá também pela falta de escuta nas práticas cotidianas de escuta, credibilidade e validação intelectual.

sua dimensão corpórea. Não se tratava de opor exposição conceitual e prática cênica, nem de substituir uma forma de ensino por outra. Ao contrário, a preocupação era construir uma costura cuidadosa com as aulas conduzidas pelo professor Nelson, de modo que o projeto pudesse atuar em continuidade com o trabalho já desenvolvido em sala. A leitura dramatizada de *O voto feminino* precisava, dessa forma, funcionar como uma ampliação da experiência filosófica: uma maneira de fazer com que os conceitos discutidos (igualdade, reconhecimento, ética, direito, autoria, exclusão e emancipação), fossem experimentados também pela voz, pela escuta, pela presença e pela relação entre aqueles corpos.

Walter Kohan constitui uma referência importante para pensar a filosofia para além da transmissão de conteúdos, ou seja, na experiência de pensamento. A partir da leitura de Andréia Bonho Borba sobre *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*, compreende-se que o ensino de filosofia envolve uma relação atravessada por tensões epistemológicas, éticas, estéticas e políticas, que não devem ser eliminadas, pois fazem parte das próprias condições de possibilidade do aprender e do ensinar filosofia (BORBA, 2010, p. 208-212). Essa perspectiva interessa diretamente a este trabalho porque permite compreender a aula como espaço em que conceitos se materializam em situações onde se faz possível a abertura para o filosofar. A entrada de um texto dramático na aula de filosofia não se justificava por seu caráter teatral em si, mas pela possibilidade de instaurar uma experiência em que os estudantes pudessem pensar com o texto, entre si e a partir de seus próprios repertórios, vozes e presenças.

5.2 Procedimentos da experiência e constituição do corpus

O corpus analisado nesta pesquisa é composto pelos registros produzidos durante o desenvolvimento do projeto Filosofar em Cena junto à turma 22A do Colégio de Aplicação da UFRJ, em 2025. A turma era formada por 25 estudantes, dos quais 20 participaram das atividades propostas e 17 se envolveram diretamente na leitura dramatizada e na encenação de trechos da peça *O voto feminino*.

Além dos registros de observação produzidos durante os encontros, foram coletados dez depoimentos voluntários dos estudantes ao término do projeto. Os depoimentos foram gravados, transcritos e posteriormente examinados à luz dos objetivos desta pesquisa. Dentre esse conjunto, quatro depoimentos foram selecionados para análise mais detalhada em razão de sua relevância para os problemas investigados, especialmente

aqueles relacionados à autoria feminina, à participação dos estudantes e à recepção da obra de Josefina Álvares de Azevedo.

A análise possui caráter interpretativo e exploratório. Sempre que possível, procura-se distinguir a descrição dos acontecimentos observados das interpretações elaboradas a partir deles, compreendendo que os registros mobilizados foram produzidos no interior de um contexto específico de ensino e aprendizagem.

5.3 O percurso em quatro encontros: mediação, leitura e debate

Para tornar mais precisa a análise da experiência, é necessário explicitar como o projeto se organizou no tempo. O *Filosofar em Cena* foi desenvolvido, em sua dimensão prática, ao longo de quatro semanas; contudo, esse período não compreende a totalidade do processo. Antes da entrada efetiva em sala, houve uma etapa de elaboração conceitual, estudo das referências, formulação da proposta, diálogo com a orientação e negociação com a escola. Depois, houve ainda o trabalho de organizar os registros, reler a experiência e compreender seus desdobramentos no interior da pesquisa mais ampla. Assim, o projeto não deve ser entendido como uma intervenção isolada, mas como uma das ações desenvolvidas no percurso da monografia e articulada ao conjunto maior da investigação.

Na primeira semana, apresentei à turma Josefina Álvares de Azevedo, a peça *O voto feminino* e a proposta do projeto. A intenção inicial era que os estudantes lessem o texto e retornassem com impressões próprias. Na segunda semana, diante da dificuldade de aproximação com a linguagem e com o contexto da obra, reorientei o percurso: retomamos coletivamente a mediação, discutimos a peça, distribuímos papéis e definimos as cenas que seriam trabalhadas.

A terceira semana marcou o início da leitura dramatizada, seguida de debate. Como as cenas haviam sido escolhidas pelos próprios alunos, preparei previamente um mapa de temas possíveis para orientar a conversa sem fechá-la. Não se tratava de controlar o debate, mas de tentar equilibrar abertura e direção, mantendo a imprevisibilidade da cena em diálogo com as questões filosóficas do projeto.

Na quarta semana, concluímos a leitura dramatizada, retomamos questões surgidas no encontro anterior e realizamos uma nova conversa coletiva. Ao final, recolhi depoimentos escritos dos estudantes. Esses registros são como indícios de mudança de rota e reorganização da experiência: interessava compreender o que havia permanecido da

experiência, que perguntas a peça tinha produzido e que relações os estudantes conseguiam estabelecer entre o texto, a filosofia e o presente.

5.4 Quando o texto encontra a turma: a implementação e suas primeiras impressões

A partir dessa fundamentação, a implementação do projeto começou não pela cena propriamente dita, mas pela construção de uma mediação. Antes de propor a leitura dramatizada, foi necessário apresentar à turma quem foi Josefina Álvares de Azevedo, em que contexto escreveu *O Voto Feminino* e por que uma peça do final do século XIX poderia interessar a uma aula de filosofia no presente. Esse primeiro movimento foi importante porque reposicionou a obra de um lugar meramente histórico (que poderia ser entendido apenas em sua dimensão de importância cronológica) para uma posição filosoficamente problematizável: não se tratava apenas de “descobrir” uma autora esquecida, mas de perguntar por que determinadas autoras são esquecidas, quais hábitos de escuta da filosofia definem a permanência de uma voz no currículo, que formas de pensamento a escola costuma reconhecer como intelectuais, de que modo uma discussão sobre direitos políticos das mulheres ainda poderia produzir pensamento entre estudantes do ensino médio. Em última instância, tratava-se também de perguntar o que a filosofia tinha a ver com isso.

A recepção inicial da turma foi marcada por uma combinação de estranhamento e curiosidade. Na primeira abordagem, os alunos não compreenderam plenamente a proposta - ou talvez eu mesmo ainda não tivesse conseguido torná-la suficientemente evidente, já que se tratava de uma aproximação inicial. Levei o texto para que lessem e retornassem na semana seguinte com suas questões, pois a intenção era justamente que trouxessem impressões próprias, dúvidas, incômodos e possíveis pontos de contato com a obra. No entanto, a distância temporal do texto se fazia presente: na linguagem, no vocabulário, na organização dos diálogos e até em certas formas de argumentação. Por isso, percebi que nem todos haviam se engajado da mesma maneira; alguns alunos chegaram a relatar que não tinham conseguido se conectar com a leitura de maneira nenhuma.

Essa dificuldade não significou uma impossibilidade de aproximação. Na semana seguinte, foi necessário refazer a rota. Em vez de insistir na leitura individual como primeiro caminho, propus que lêssemos juntos alguns trechos e perguntei quem teria disponibilidade para assumir as falas das personagens. Essa flexibilidade metodológica foi

importante, porque a leitura deixou de depender apenas da compreensão esperada do texto e passou a acontecer na própria voz, no próprio corpo e na presença dos estudantes. Foi nesse momento que a turma pareceu se aproximar um pouco mais da proposta.

Essa formulação ajuda a compreender um aspecto observado na experiência: na percepção de si mesmo, a pessoa pode distanciar-se de dentro de si e imaginativamente colocar-se no lugar de outra pessoa. Em virtude desse distanciamento, a expressão de sensações pode transformar-se na comunicação de conteúdos subjetivos (OSTROWER, 2022, p. 22).

Alguns alunos escolheram ou aceitaram ler papéis femininos. Essa escolha, aparentemente simples, produziu uma situação interessante: ao afastar-se das falas de seus lugares esperados, a leitura dramatizada permitiu que certas estruturas argumentativas aparecessem com mais nitidez. Em alguns momentos, foi justamente o estranhamento, inclusive quando “os papéis estavam trocados”, que tornou possível perceber a permanência de determinadas formas de resistência à emancipação feminina. O texto, que à primeira vista parecia distante, começava a revelar sua extrema atualidade, não porque fosse imediatamente familiar em termos de linguagem, mas porque, ao ser encenado, fazia aparecer continuidades incômodas e estigmas que, para uma turma de ensino médio no ano de 2025, poderiam parecer, em princípio, inimagináveis.

A presença de estudantes homens em papéis femininos também pode ser lida a partir de uma dupla chave interpretativa. Se, por um lado, a experiência favoreceu deslocamentos de perspectiva e tornou mais visíveis os argumentos em disputa, por outro continha um risco pedagógico que não pode ser ignorado: o de reproduzir formas caricaturais de representação do feminino, reafirmando estereótipos ou convertendo a atividade em objeto de deboche. A simples troca de papéis não garante, por si só, uma aproximação crítica da alteridade. Ela pode tanto abrir espaço para a reflexão quanto reforçar padrões previamente naturalizados. No contexto desta experiência, entretanto, a mediação realizada ao longo dos encontros contribuiu para que a leitura se orientasse predominantemente pela compreensão dos argumentos em disputa, e não pela ridicularização das personagens ou das posições por elas defendidas.

O trabalho com o teatro, em situações como essas, permite uma operação que considero fundamental para o projeto: a variação de um ponto de vista. Ao assumir uma fala, ainda que provisoriamente, o estudante não apenas toma contato com um argumento; ele experimenta uma posição, percebe sua força, seus limites e os desconfortos que sua enunciação pode produzir. Mais do que reproduzir um discurso, é levado a confrontar

modos distintos de compreender o mundo e de justificar determinadas experiências. Nesse movimento, a atividade deixa de ser apenas uma leitura sobre um problema e passa a constituir um exercício de pensamento, no qual perspectivas antes naturalizadas podem ser interrogadas e re-elaboradas.

A cena produziu uma espécie de porosidade maior entre corpo, linguagem e pensamento. Uma das apostas mais potentes da experiência foi observar como a leitura dramatizada modificava a relação dos estudantes com o texto, fazendo com que o pensamento não permanecesse apenas como conteúdo a ser compreendido, mas se tornasse experiência em movimento. Nesse sentido, o encontro entre arte e filosofia não operou como princípio abstrato nem como exigência de definição prévia sobre os modos de articulação entre ambas, mas como efeito da própria prática desenvolvida. O que se evidenciou, mais do que a confirmação de saberes prévios, foi a possibilidade de que o texto produzisse estranhamentos e trânsitos de percepção.

No texto, a resistência masculina ao voto feminino, a invocação dos “bons costumes” e a tentativa de confinar a mulher ao espaço doméstico apareciam como elementos históricos, mas também como formas reconhecíveis de uma disputa que ainda atravessa o presente. Quando um estudante homem assume, na leitura, uma personagem que reivindica o direito ao voto, abre-se uma linha de fuga importante: aquilo que poderia ser percebido apenas como uma pauta “das mulheres” passa a ser experimentado, ainda que provisoriamente, como problema de justiça geral. A pergunta que se coloca, então, não é apenas por que “só” as mulheres precisam reivindicar esse direito, mas por que aquilo que deveria ser óbvio - a equidade no acesso à vida pública - precisou, e ainda precisa, ser disputado.

A organização da leitura dramatizada, em sua forma mais elaborada, foi pensada a partir da escuta prévia da turma. Eu não imaginava, no início, que precisaria me demorar tanto no processo de mediação; no entanto, foi justamente essa demora que permitiu que a proposta encontrasse melhor o seu caminho. Não se tratava de selecionar os estudantes que “atuariam melhor”, nem de transformar a atividade em uma apresentação teatral em sentido estrito. A questão era outra: criar uma situação em que diferentes modos de ser pudessem aparecer. Alguns alunos preferiram, por exemplo, se dedicar à elaboração dos figurinos; outros demonstraram mais facilidade para ocupar a palavra; outros ainda pareciam interessados, mas hesitavam diante da possibilidade de ler em voz alta ou se expor diante dos colegas.

Por isso, a distribuição dos papéis ocorreu, em grande medida, a partir das próprias

escolhas da turma. Desejo, timidez, disponibilidade e possibilidade de deslocamento foram sendo negociados entre eles, e meu papel, como educador e mediador, foi menos o de determinar lugares e mais de ajudar a sustentar as condições para que essas escolhas pudessem acontecer. Em certo sentido, tratava-se de dizer sim ao sim que eles próprios escolheram dizer. A cena, assim, não foi tratada como espaço de desempenho, técnica ou virtuosismo, como poderia ocorrer em um processo propriamente teatral, mas como espaço de fazer filosófico: um lugar em que se pensa com a voz, com o corpo, com a escuta e com a presença; um lugar em que mesmo o mínimo ato de corporeidade pôde adquirir relevância.

Esse cuidado modificou também o modo como compreendi a própria noção de participação. “Estar junto” não significava apenas falar mais, ler melhor ou assumir um papel principal. Em alguns casos, a comunicação apareceu discretamente: acompanhar o texto, comentar em voz baixa, rir diante de uma contradição, ajudar um colega, fazer uma pergunta diante do que estávamos fazendo, reconhecer uma fala como atual, fazendo conexões com outros conteúdos, ou simplesmente permanecer atenta a uma discussão que, inicialmente, parecia distante. Essa percepção foi importante porque impediu que a experiência fosse avaliada apenas pelos critérios mais visíveis da performance escolar, fazendo com que o foco se dirigisse, sobretudo, ao que nos ligava naquela experiência.

A implementação do projeto também evidenciou limites importantes. O primeiro dizia respeito à linguagem. *O voto feminino* não é, em princípio, um texto imediatamente transparente para estudantes do ensino médio: sua construção frasal, seu vocabulário e sua organização dramática exigiram mediações constantes. O segundo limite dizia respeito ao tempo e à atenção. Como o projeto acontecia em diálogo com o andamento regular das aulas, eram reservados cerca de trinta minutos semanais para sua realização; por isso, era necessário lidar com o ritmo próprio da escola, com o cansaço da turma, com interrupções, com o fato de não se tratar de uma atividade obrigatória e, sobretudo, com a dificuldade de sustentar coletivamente uma prática que dependia de escuta, presença e interesse. O terceiro limite estava ligado à exposição. Trabalhar com leitura dramatizada significava convidar os estudantes a colocar a voz em jogo, e isso nem sempre era simples.

Os desafios, que inicialmente poderiam ser lidos como sinais de enfraquecimento da proposta, acabaram por evidenciar sua dimensão filosófica, ao voltarem o foco da atividade para as condições mesmas de sua realização. A dificuldade com a linguagem abriu espaço para discutir a historicidade dos argumentos; a perplexidade diante da leitura tornou visível que o pensamento também passa pelo corpo; e a necessidade de mediação

forneceu pistas de que nenhum texto entra na escola de maneira neutra, mesmo que com a maior pretensão de neutralidade. Naquela experiência, a obra precisava ser apresentada, contextualizada, traduzida e, sim, disputada. Nesse processo, *O voto feminino* deixou de ser apenas um objeto de estudo e passou a funcionar como dispositivo de pensamento: um texto capaz de produzir perguntas sobre autoria, reconhecimento, igualdade e presença. Em outras palavras, tratava-se de investigar não apenas a permanência de um texto, mas sua potência para desestabilizar critérios historicamente naturalizados, expondo os mecanismos que contribuíram para sua própria marginalização. Havia também uma hipótese mais ampla: a de que muitas das questões formuladas por Josefina Álvares de Azevedo permanecem capazes de interpelar o presente. A questão do apagamento das mulheres na história da intelectualidade continua retornando sob novas formas históricas e continua sendo uma questão a ser resolvida.

Ao final da experiência, percebe-se que o projeto Filosofar em Cena produziu um efeito que ultrapassa a discussão específica sobre Josefina Álvares de Azevedo ou sobre a história do sufrágio feminino. Ao propor que os estudantes se confrontassem com argumentos, posições e conflitos que não podiam ser resolvidos pela simples repetição de respostas previamente estabelecidas, a atividade favoreceu um exercício efetivo da autonomia do pensamento. A experiência se aproxima da compreensão de Jaspers segundo a qual a filosofia não consiste na transmissão de verdades acabadas, mas na abertura de caminhos para que cada sujeito possa relacionar-se criticamente com o mundo e consigo mesmo. O que estava em jogo não era apenas aprender sobre um tema, mas experimentar a própria atividade de pensar.

5.5 Depoimentos dos estudantes

Os depoimentos escritos pelos estudantes foram solicitados ao final da experiência como registros reflexivos não avaliativos, com o objetivo de compreender as formas de recepção produzidas pela atividade. Utilizados como material de análise qualitativa, esses registros foram autorizados para fins acadêmicos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar a identidade dos participantes, os estudantes são identificados neste trabalho apenas por suas iniciais. Embora os depoimentos não sejam apresentados integralmente ao longo do texto, os registros completos permanecem disponíveis para consulta, quando necessário.

Os debates, as hesitações, os comentários espontâneos e os depoimentos escritos começaram a revelar modos distintos de recepção da obra e diferentes maneiras pelas quais os estudantes se relacionam com o pensamento, com a cena, com a palavra e com o próprio problema da interação. Nesse sentido, os relatos não serão tratados aqui como confirmação objetiva do êxito do projeto, mas como indícios de deslocamento, resistência, elaboração e abertura filosófica.

Um dos depoimentos mais significativos foi o de um estudante que afirmou ter “ficado pensativo” depois da leitura dramatizada, sobretudo por perceber “como a mulher se sentia antigamente”. Mais adiante, ao comentar a relação entre teatro e filosofia, afirmou que “na hora de montar a cena... você tá filosofando na sua mente também” (P. H, depoimento concedido ao autor, 2025). A formulação pode parecer simples, mas revela um deslocamento importante: a experiência deixou de operar apenas no plano informativo e passou a produzir imaginação ética e elaboração reflexiva. O estudante não descreve apenas ter aprendido um conteúdo histórico; ele descreve uma mudança de perspectiva produzida pela própria cena. Ao aproximar espontaneamente criação cênica e atividade filosófica, a filosofia deixa de aparecer apenas como disciplina escolar e passa a ser percebida como exercício de elaboração, construção de sentido e problematização da experiência.

Outro aspecto relevante apareceu no depoimento de uma estudante que afirmou ter “se sentido na cena” e relatou ter adaptado as falas “como se fossem as falas do dia de hoje” (MJ, depoimento concedido ao autor, 2025). A formulação chama atenção porque desloca a experiência para além da leitura interpretativa. Nesse gesto, a atualização da linguagem não operou como simples simplificação pedagógica, mas como mediação filosófica: ao retraduzir o texto para seu próprio tempo, a estudante produziu uma ponte entre experiência histórica e experiência contemporânea.

O depoimento de NR também revelou uma dimensão importante da experiência. Ao afirmar que a leitura dramatizada ajudou a “assimilar muitas partes da matéria”, especialmente discussões sobre posições sociais de homens e mulheres, a estudante também observou que gostaria de ter tido mais tempo para elaborar os figurinos e as apresentações (NR, depoimento concedido ao autor, 2025). A primeira formulação indica que a cena não funcionou como atividade paralela ao conteúdo filosófico, mas como forma de reorganizar sua relação com ele. Ao mesmo tempo, a observação sobre o tempo revela um limite concreto da experiência escolar: o desejo de aprofundamento frequentemente entra em tensão com a organização temporal da aula.

Mesmo quando os estudantes ainda não encontravam formulações conceituais precisas,

apareciam tentativas importantes de nomear a experiência. Uma estudante insistia na ideia de “se colocar no lugar do que está acontecendo”, indicando uma dimensão de deslocamento e implicação subjetiva que atravessou diferentes momentos do projeto (MN, depoimento concedido ao autor, 2025). A formulação, ainda que não elaborada em linguagem conceitual, revela um movimento importante: a tentativa de compreender o pensamento não apenas como exercício abstrato, mas como experiência de aproximação com perspectivas e conflitos que inicialmente pareciam distantes.

5.6 Quando a desigualdade reaparece como evidência

Um dos aspectos mais delicados, e talvez mais importantes, revelados pela experiência surgiu durante um dos momentos iniciais de mediação do projeto, quando eu buscava contextualizar o cartesianismo feminista e justificar filosoficamente a proposta do *Filosofar em Cena*. Um estudante da turma afirmou, segundo minhas anotações, que “não precisava entrar muito nessas questões”, porque “cientificamente já foi comprovado que fisicamente as mulheres não são tão fortes quanto os homens”.¹²

A fala produziu um impacto imediato na sala. Alguns estudantes reagiram com indignação, e o burburinho rapidamente tomou conta do ambiente. Naquele momento, o professor Nelson não estava presente. A situação provocou em mim uma reação de choque, tornando evidente a necessidade de sustentar o lugar de mediação antes de qualquer resposta imediata. O impulso inicial era responder diretamente ao comentário e contra-argumentar de forma quase automática; no entanto, compreendi que ali não estava apenas como graduando atravessado pela discussão, mas também como mediador de uma experiência filosófica. Mais do que interromper ou encerrar a fala do estudante, era necessário compreender o que ela fazia emergir no interior daquela situação.

Perguntei, então, se ele considerava que uma suposta diferença física implicaria também uma diferença intelectual entre homens e mulheres. O estudante respondeu que “não necessariamente”, mas insistiu na ideia de que algumas atividades seriam naturalmente melhor executadas por homens e outras por mulheres. A formulação me atravessou de maneira difícil, sobretudo porque se tratava de um aluno cuja inteligência e interatividade nas aulas frequentemente me chamavam atenção. Havia ali uma espécie de

¹² Vale ressaltar que o interesse filosófico do episódio não reside na correção ou incorreção factual da afirmação, mas na rapidez com que uma diferença corporal pode ser convertida em princípio de hierarquização social e intelectual.

ruptura com certa romantização que eu próprio ainda sustentava sobre a juventude e sobre a ideia de que determinados discursos estariam simplesmente superados pelas novas gerações.

Ao mesmo tempo, o episódio tornou ainda mais evidente a atualidade da discussão proposta por Josefina Álvares de Azevedo e pelas autoras trabalhadas ao longo da pesquisa. A questão já não aparecia apenas como problema histórico localizado no século XIX, mas como disputa ainda ativa. Antes de prosseguir, pontuei para a turma que estávamos em um espaço de debate e que, desde que houvesse respeito, seria possível argumentar e discordar. Nesse momento, uma aluna que demonstrava visível indignação pediu a palavra. Segundo minhas anotações, afirmou que aquele tipo de pensamento era justamente “uma maneira de assassinar as mulheres”, acrescentando que muitos homens ainda utilizavam a ideia de fragilidade feminina para impedir que mulheres ocupassem determinados espaços. Disse também ao colega que, talvez, ele não estivesse falando “por mal”, mas que aquilo ainda contribuía para a manutenção dessas estruturas.

O comentário produziu um novo silêncio na sala. O estudante permaneceu quieto, com as mãos entrelaçadas sobre as pernas, enquanto a discussão seguia. Retomei então alguns dos pontos trabalhados anteriormente sobre Poullain de la Barre e sobre a tentativa histórica de justificar desigualdades sociais a partir de supostas diferenças naturais entre os sexos. Naquele momento, tornou-se impossível não associar o acontecimento ao próprio conceito de epistemicídio discutido nos capítulos anteriores. O episódio revelava, de maneira concreta, como determinadas formas de deslegitimação continuam atravessando a possibilidade de validação intelectual e política das mulheres. Inclusive, o episódio me fez, decididamente, querer trazer o conceito para a minha pesquisa.

O episódio recolocava, em chave contemporânea, a operação descrita por Poullain de la Barre no século XVII: a tentativa de transformar diferenças observáveis em fundamento para hierarquias sociais. Ao mesmo tempo, permitia compreender concretamente aquilo que Sueli Carneiro identifica como produção diferencial de reconhecimento.

5.7 O lugar do pesquisador na experiência

A orientação de Nastassja Pugliese foi primordial para o percurso da pesquisa: primeiro, porque me apresentou uma autora cuja trajetória eu ainda não conhecia; segundo, porque colocou diante de mim um material que viria a produzir desdobramentos importantes não apenas na monografia, mas também na minha formação acadêmica e pessoal.

Minha formação prévia em Artes Dramáticas fez com que essa aproximação também passasse por uma espécie de observação sensível: eu observava modos de presença, ritmos de fala, hesitações, expansões, retraimentos e formas de presença. Aos poucos, fui compreendendo que trabalhar com elementos do fazer teatral no interior das aulas de filosofia exigia mais do que distribuir papéis ou organizar uma leitura dramatizada. Era necessário perceber como a palavra circulava naquele espaço: quem a ocupava com facilidade, quem permanecia à margem, quem parecia disposto a se expor e quem talvez precisasse de outros caminhos para aparecer. Nesse sentido, a dimensão teatral do projeto não poderia ser pensada como adorno metodológico, mas como uma forma de escuta pedagógica e um modo de compreender a turma antes mesmo de propor qualquer coisa.

Esse cuidado também se ligava à minha própria história de formação. Eu não cursei filosofia no ensino médio, embora a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, já previsse a obrigatoriedade da disciplina nessa etapa de ensino. A experiência também evidenciou um aspecto importante da formação filosófica escolar: a entrada na filosofia nunca ocorre em condições idênticas para todos os sujeitos. Enquanto alguns estudantes chegam à sala de aula já familiarizados com determinados repertórios e multilinguagens, outros demoram a aproximar-se da filosofia a partir da forma específica que ela assume em determinada experiência. Acompanhar a turma exigiu, nesse sentido, um esforço constante de reconstrução das condições de acesso ao pensamento filosófico, procurando não pressupor familiaridades que nem sempre estão dadas. Essa percepção se tornou particularmente importante para o desenvolvimento do projeto, pois reforçou a necessidade de construir mediações capazes de tornar a experiência filosófica efetivamente compartilhável.

Embora minha trajetória artística atravessasse inevitavelmente meu modo de pensar a educação, eu não poderia perder de vista que a proposta se realizava no interior das aulas de filosofia e que eu estava me formando para ser um professor de filosofia. Tratava-se de

elaborar uma prática pedagógica que não substituísse o trabalho filosófico por uma experiência cênica, que investigasse de que modo a cena poderia intensificar certas dimensões do filosofar. O teatro, nesse contexto, não aparecia como mero adorno metodológico, nem como estratégia para “dinamizar” a aula, mas como um dispositivo capaz de deslocar a relação dos estudantes com o texto, com a palavra, com o pensamento, com o argumento e com o próprio corpo no mundo.

O projeto *Filosofar em Cena* parece ter deixado de operar apenas como atividade de leitura dramatizada ou aproximação estética com um texto histórico; ele se transformou em espaço em que discursos sedimentados podiam emergir, ser tensionados e colocados em disputa coletivamente.

Compreendo aqui que o episódio também alterou minha própria inferência sobre o que significa mediar filosoficamente uma discussão em sala de aula. Até então, eu talvez ainda sustentasse, de maneira pouco consciente, a expectativa de que a aproximação com Josefinina e com o debate sobre o sufrágio feminino produziria, de forma imediata, adesão ou reconhecimento por parte da turma. No entanto, a situação revela algo mais complexo: na maioria das vezes, o espaço filosófico não se constitui pela falta do conflito, mas justamente pela possibilidade de fazê-lo emergir sem imediatamente silenciá-lo. Não se tratava da produção de um consenso que eu, de certo modo, pressupunha como lógico ou esperado, mas da exposição da permanência e da complexidade das formas de naturalização da desigualdade.

Isso não significa relativizar o comentário do estudante ou tratar a questão como mera “opinião”. Era necessário compreender que determinadas estruturas de pensamento não desaparecem simplesmente porque uma geração é mais jovem ou porque certos direitos foram formalmente conquistados. Em muitos casos, esses discursos continuam operando de maneira difusa, naturalizada e aparentemente não-evidente, atravessando inclusive sujeitos sensíveis, inteligentes, participativos e ainda que atentos a questões de seu próprio tempo histórico.

Foi justamente nesse momento que compreendi com mais nitidez uma das dimensões do fazer filosófico no espaço escolar. Filosofar, ali, não estava em conduzir os estudantes até uma conclusão previamente determinada. Era fundamental criar condições para que determinados discursos pudessem aparecer, ser interrogados e confrontados coletivamente e eu de certa forma esperava por isso. O fazer filosófico deixava de operar como transmissão de conceitos e funcionava como exercício de análise da evidência: aquilo que parecia natural, a associação entre força física, autoridade e legitimidade

social, tornava-se, de fato, problematizável.

A experiência me mobilizou também enquanto licenciando. Percebi que ensinar filosofia talvez tenha menos relação com oferecer respostas prontas e mais com sustentar, com cuidado e responsabilidade, espaços em que certas perguntas possam efetivamente ganhar algum corpo.

As discussões produzidas ao longo do projeto também foram acompanhadas pelo professor Nelson de Aguiar, supervisor do PIBID no CAP-UFRJ. Suas observações sobre o envolvimento da turma, os limites da experiência e a necessidade constante de negociação com o ritmo da escola contribuíram para ampliar minha compreensão do alcance pedagógico da proposta. Entre os aspectos destacados estavam a importância da mediação, da construção de acordos e da adequação da linguagem às condições concretas de recepção dos estudantes.

Esse retorno foi particularmente importante porque me obrigou a perceber algo fundamental para a formação docente: a filosofia, quando entra na escola, não pode pressupor imediatamente as condições de sua própria escuta. Era preciso construir caminhos, produzir aproximações e encontrar ritmos que não estavam dados de antemão. Ritmos que nenhuma boa intenção, por si só, poderia me entregar prontos. Muitas das questões que eu desejava discutir, exigiam um trabalho prévio de mediação para que pudessem efetivamente ganhar sentido no interior da experiência escolar. Nesse aspecto, o PIBID não funcionou apenas como espaço de prática docente, mas como lugar de formação ética, pedagógica e filosófica.

O projeto, nesse sentido, cumpriu um papel valioso no percurso desta pesquisa, atravessando também minha própria formação como licenciando em filosofia. Mais do que aplicar uma hipótese previamente formulada, a experiência permitiu compreender que o ensino de filosofia talvez se realize justamente nesse espaço instável, nesta zona do inesperado¹³, em que a aula deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e se torna abertura para aquilo que pode emergir com o texto, o corpo, a escuta e o conflito. Josefina Álvares de Azevedo deixou de figurar apenas como objeto de investigação histórica e passou a atuar como mediadora de uma experiência filosófica concreta, recolocando em circulação problemas que permanecem abertos no presente.

¹³ Chamo aqui de “filosofia do inesperado” não um método fechado, mas uma disposição pedagógica próxima de uma atitude fenomenológica: a abertura para aquilo que aparece na experiência antes de ser plenamente organizado por categorias prévias. No contexto da sala de aula, isso significa sustentar situações em que o pensamento possa emergir de modos não inteiramente previstos, inclusive pelo estranhamento, pela hesitação, pelo conflito ou pela fala que desorganiza o planejamento inicial. Nesse sentido, o inesperado não significa falta de método, mas atenção ao fenômeno educativo em sua aparição concreta.

Ao final deste percurso, compreendo que esta monografia não se constituiu apenas como investigação sobre o apagamento de determinadas figuras femininas da história da filosofia e da educação brasileira, mas também como tentativa de pensar as condições pelas quais alguém pode, efetivamente, tornar-se sujeito de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, como afirmam Deleuze e Guattari, a filosofia consiste na criação de conceitos, então uma questão anterior atravessa todo este trabalho: quem foi historicamente reconhecido como sujeito capaz de criá-los? Antes de decidir quais conceitos integram uma tradição filosófica, é necessário interrogar os critérios que definem quem pode aparecer como produtor legítimo de pensamento. Sob essa perspectiva, o apagamento das mulheres na filosofia envolve a ausência de autoras e obras no cânone, mas alcança uma camada mais profunda: as condições históricas que permitiram a alguns sujeitos ocupar o lugar da autoria intelectual enquanto outros permaneceram à margem dos mecanismos de legitimação.

À luz da revisão teórica e da análise exploratória da experiência desenvolvida no CAP-UFRJ, esta monografia sustentou que a exclusão das mulheres da tradição filosófica não decorre da ausência de produção intelectual, mas dos modos pelos quais pertencimento, autoridade e legitimidade foram historicamente distribuídos. Nesse sentido, a recuperação de autoras não se reduz a um movimento meramente reparador; ela constitui uma oportunidade para que a própria filosofia examine criticamente seus processos de constituição. O cartesianismo feminista, em especial, permitiu mostrar que a reivindicação da igualdade intelectual das mulheres não emerge fora da filosofia, mas a partir de tensões inscritas em algumas de suas formulações mais importantes. Ao mobilizar a universalidade da razão contra as desigualdades naturalizadas, essa tradição revelou que a exclusão feminina não possuía fundamento racional, mas histórico, social e educacional.

A trajetória de Josefina Álvares de Azevedo buscou tornar essa discussão ainda mais concreta. Sua atuação na imprensa, no teatro e no debate público brasileiro evidencia que a produção intelectual feminina não esteve ausente da história brasileira, embora tenha sido frequentemente impedida de permanecer como referência reconhecida. Em *O voto feminino*, Josefina mobiliza a tese central do cartesianismo feminista — a separação entre diferença corporal e capacidade racional — para formular uma reivindicação própria: a

emancipação política das mulheres. A mulher que pensa, educa, escreve e argumenta deve também votar, ser votada e participar da vida comum. A força conceitual de Josefina, defendida nesse trabalho, está nesse terreno: fazer da igualdade racional uma exigência pública de cidadania, deslocando para a imprensa e para o teatro uma disputa que atravessava a filosofia, a educação e a política de seu tempo.

No plano pedagógico, a experiência com a leitura dramatizada de *O voto feminino* sugeriu que a cena pode favorecer formas de escuta e participação, sobretudo quando faz o texto passar pela voz, pelo corpo e pelo conflito real da sala de aula. Esses resultados devem ser compreendidos como situados: tratam-se de achados qualitativos produzidos em um contexto específico, sem pretensão de generalização ampla. A cena não aparece como solução metodológica universal, mas como experiência em que o problema do reconhecimento pôde ser vivido, tensionado e discutido no próprio espaço da aula. Ao colocar estudantes em contato com uma autora historicamente marginalizada, a prática permitiu observar que o ensino de filosofia não apenas transmite conteúdos; ele também organiza condições de escuta, presença e participação.

A principal contribuição desta pesquisa reside menos na tentativa de atribuir a Josefina Álvares de Azevedo um lugar definitivo na tradição filosófica do que em utilizar sua trajetória intelectual para interrogar os mecanismos que historicamente definiram quem pode ser reconhecido como sujeito do pensamento. Seu caso interessa porque evidencia que o apagamento não opera apenas pela supressão de obras ou autoras específicas, mas pela restrição das condições de permanência, circulação e autoridade de determinadas produções intelectuais. A hipótese desenvolvida ao longo deste trabalho é que a exclusão das mulheres da história da filosofia não constitui um fenômeno isolado, mas participa de processos mais amplos de limitação do poder feminino na esfera intelectual, cujos efeitos atravessam diferentes campos do saber.

Sob essa perspectiva, o direito à filosofia não se restringe ao acesso a um patrimônio de ideias já constituído. Ele envolve também a possibilidade de participar da formulação de problemas, da produção de conhecimento e da construção das tradições intelectuais. Interrogar as ausências que atravessam a história da filosofia não significa apenas corrigir o passado; significa ampliar aquilo que, no presente, ainda é disputado para ser reconhecido como pensamento. Defender o direito intelectual, nesse sentido, é defender que outras vozes sejam acrescentadas à filosofia e que a própria filosofia continue capaz de se perguntar por quem ela ainda não aprendeu a escutar.

REFERÊNCIAS

AS MULHERES E A ELEIÇÃO. *A Família: jornal litterario dedicado à educação da mãe de família*, Rio de Janeiro, ano I, n. 29, p. 1, 6 jul. 1889. Disponível em: <https://hemerotecadigital.bn.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2026.

AZEVEDO, Josefina Álvares de. *A mulher moderna: trabalhos de propaganda*. Apresentação e notas de Maria Helena de Almeida Freitas e Mônica Almeida Rizzo Soares. Posfácio e cronologia de Valéria Andrade Souto-Maior. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: Senado Federal, 2021. (Coleção Escritoras do Brasil, v. 1). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/594158/A_mulher_moderna_3ed.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BORBA, Andréia Bonho. Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 208-212, set./dez. 2010. Resenha de: KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução de Coletivo Sycorax. 11. reimpr. São Paulo: Elefante, 2021.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRICKER, Miranda. *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

LLOYD, Genevieve. *The man of reason: “male” and “female” in Western philosophy*. 2. ed. London: Routledge, 1993.

MAISTRE WELCH, Marcelle. Introduction: Poullain de la Barre’s Cartesian feminism. In: POULLAIN DE LA BARRE, François. *Three Cartesian feminist treatises*. Translation by Vivien Bosley. Chicago: The University of Chicago Press, 2002. p. 3-34.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30. ed. 8. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

POULLAIN DE LA BARRE, François. *Three Cartesian feminist treatises*. Translation by Vivien Bosley. Introductions and annotations by Marcelle Maistre Welch. Chicago: The University of Chicago Press, 2002. (The Other Voice in Early Modern Europe).

PUGLIESE, Nastassja. *Nísia Floresta*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. (Elements on Women in the History of Philosophy). DOI: 10.1017/9781009127219.

SALLES, Fabiane Aparecida Santos Clemente; SANTOS, Mônica Maria dos (orgs.). *Interculturalidade e decolonialidade: vozes brasileiras*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. E-book.

SOUTO-MAIOR, Valéria Andrade. *O florete e a máscara: Josephina Alvares de Azevedo, dramaturga do século XIX*. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras: Literatura Brasileira e Teoria Literária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

SOUTO-MAIOR, Valéria Andrade. *Índice de dramaturgas brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 1996.

SOUTO-MAIOR, Valéria Andrade. Josefina Álvares de Azevedo: teatro e propaganda sufragista no Brasil do século XIX. *Revista Acervo Histórico*, São Paulo, n. 2, p. 65-82, 2004. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/525_arquivo.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.