



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

PENSANDO O LUGAR DE FALA DAS MULHERES
NO ENSINO DE FILOSOFIA

CAMPINA GRANDE
2024

LIDIANE BRITO DO NASCIMENTO

**PENSANDO O LUGAR DE FALA DAS MULHERES
NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como requisito para a obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Flávio de Carvalho

**CAMPINA GRANDE
2024**

N244p

Nascimento, Lidiane Brito do.

Pensando o lugar de fala das mulheres no ensino de filosofia /
Lidiane Brito do Nascimento. – Campina Grande, 2024.
202 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Flávio José de Carvalho".

Referências.

1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Ensino de Filosofia – Conceito de
Mulher. 3. Questão de Gênero – Filosofia – Pensamento Feminino.
4. Filósofas – Ausência nos Currículos de Filosofia. I. Carvalho, Flávio
José de. II. Título.

CDU 1(07)-055.2(043)

LIDIANE BRITO DO NASCIMENTO

**PENSANDO O LUGAR DE FALA DAS MULHERES
NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Filosofia .

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Dissertação aprovada em 20 de Setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO JOSE DE CARVALHO**
Data: 04/12/2024 14:31:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio de Carvalho – UFCG
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO GOMES DA SILVA**
Data: 04/12/2024 21:47:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Gomes da Silva – UFCG
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
 **GISELLE MOURA SCHNORR**
Data: 09/12/2024 12:03:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Giselle Moura Schnorr – UNESPAR
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTO RONDON**
Data: 10/12/2024 11:01:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Rondon – UFPB
Examinador externo

Dedico este trabalho a minha filha, Ana Letícia, e ao meu filho, Daniel Filho; aos meus avós maternos, dona Rita e seu Silva (in memoriam), a minha querida mãe, Luzia de Brito; ao meu pai, Almir do Nascimento, as minhas irmãs, Nathya Brito e Laíse Brito, e a meus irmãos, Lincoln Leandro Brito (in memoriam) e Leonardo Brito; as minhas sobrinhas Larissa Ketylen Brito e Emilia Lua Brito e aos meus sobrinhos Nicolas Lincoln Brito, Caio Leonardo Brito, Théo Augusto Brito, Nathan Campos e João Brito; a minha cunhada Ana Carolina Melo e aos meus cunhados Thiago Augusto Souza e Dalowsier Campos; aos amigos e familiares mais íntimos, aos meus estudantes e, em especial, às mulheres.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, na verdade, mais que orientador, mestre, Professor Doutor Flávio de Carvalho, por sua dedicação e por não ter desistido de mim. Pelas orientações, pelo colo, por permitir, nas orientações, levar meus filhos já que não tinha com quem os deixar, pela paciência e estímulo na vida acadêmica, sem mencionar o exemplo de profissionalismo, enquanto professor de Filosofia, o qual tenho como exemplo.

Aos professores convidados a participarem da banca de defesa, Professora Doutora Giselle Moura Schnorr, por suas considerações em sala de aula, na nossa dissertação e, em especial, ao modo de pensar os Feminismos e o Ensino de Filosofia; Professor Doutor Antônio Gomes da Silva, tanto por suas considerações em sala de aula e na nossa dissertação, e ao Professor Doutor Roberto Rondon, que, desde a graduação em Filosofia, fomenta as problematizações do Ensino de Filosofia e as questões de Gênero, pelas suas contribuições de suas observações e críticas.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, em especial, ao núcleo da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, por todas as experiências vivenciadas durante este período, em especial, ao coordenador Professor Doutor Luciano da Silva e ao secretário André Leite Silva, por serem sempre solícitos e estarem sempre à disposição, independente da hora e do dia.

Aos gestores da Escola Antônia Guedes Martins, Josenilson Bezerra de Oliveira e Leidiany Laurindo dos Santos; à coordenadora pedagógica, Lívia Priscila Rodrigues de Oliveira, e aos profissionais da Escola Pública na qual realizei a vivência da experiência filosófica. Estes foram solícitos durante o período de desenvolvimento da nossa pesquisa, no espaço escolar mencionado. A todas e a todos estudantes, que participaram da construção e da realização das nossas oficinas filosóficas ou do pensamento, pelo empenho, comprometimento e colaboração, que permitiram a vivência de momentos especiais durante as experiências filosóficas.

Agradeço aos meus filhos, Ana Letícia e Daniel Brito, que estiveram presentes durante toda a construção da nossa pesquisa e até nas orientações, que me motivaram e, diversas vezes, ficaram até de madrugada acordados, aguardando a escrita. Aos meus familiares, por toda ausência dos encontros aos domingos e festas. Aos meus amigos e aos novos amigos construído durante o mestrado, em especial, a Lucimery Barbosa e a Thially

Adonias Rochael Silva pelas alegrias e também frustrações compartilhadas durante este período de formação acadêmica, que nos possibilitou viver momentos inesquecíveis e trocas conceituais. A todas e a todos, meu muito obrigada!

RESUMO

Nossa pesquisa está estruturada em dois momentos didaticamente distintos, mas interligados. O primeiro momento, denominado conceitual, concentra-se na problematização do conceito de “mulher”, do ensino de filosofia e das questões de gênero, temas que compõem os dois primeiros capítulos da dissertação. O segundo momento, denominado prático, aborda a metodologia de pesquisa e a experiência vivida em sala de aula, destacando a vivência do pensamento no ambiente escolar ao refletir sobre o conceito de mulher e as questões de gênero, temas que integram os dois capítulos finais. Nosso estudo parte da problemática “o que é ser mulher?”, investigando a relação entre questões de gênero e o ensino de filosofia, problema observado em contexto de sala de aula. Na discussão sobre o ensino de filosofia em articulação com questões de gênero, sexualidade e corpo, estabelecemos um diálogo com Guacira Lopes Louro, visando compreender como esses dispositivos influenciam a subjetividade e de que maneira a escola pode interagir nesse contexto. Analisamos a compreensão do currículo no ensino de filosofia, buscando, por um lado, entender a ausência do lugar de fala enquanto lugar da anunciação das filósofas no Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Norte/Potiguar, e, por outro, promover, por meio de oficinas filosóficas, a verificação do lugar de fala e do pensamento das mulheres. A metodologia de pesquisa baseia-se no referencial conceitual, na revisão bibliográfica e na prática sob a perspectiva da pesquisa-ação, fundamentada nos trabalhos de Antônio Carlos Gil e Michel Thiollent, assim como na metodologia desenvolvida em sala de aula, denominada oficina filosófica ou oficina de pensamento, inspirada por Walter Kohan. Essas oficinas filosóficas visam proporcionar a experiência do pensamento com e a partir de pensadoras como Simone de Beauvoir, Judith Butler, Nísia Floresta, bell hooks e do pensador Michel Foucault.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Mulheres. Gênero. Oficina filosófica.

ABSTRACT

Our research is structured into two didactically distinct but interconnected phases. The first phase, referred to as *conceptual*, focuses on problematizing the concept of "woman," the teaching of philosophy, and gender issues. These themes are addressed in the first two chapters of the dissertation. The second phase, called *practical*, discusses the research methodology and the classroom experience, emphasizing the process of reflecting on the concept of woman and gender issues within the school environment, which are explored in the final two chapters. Our study begins with the question, "What does it mean to be a woman?" It investigates the relationship between gender issues and the teaching of philosophy, a problem observed in the classroom context. In discussing the teaching of philosophy in conjunction with gender, sexuality, and the body, we engage in dialogue with Guacira Lopes Louro to understand how these factors influence subjectivity and how schools can interact within this context. Thus, we analyze the understanding of the philosophy curriculum, aiming, on the one hand, to examine the absence of a space for women's voices in the Curricular Reference of the state of Rio Grande do Norte/Potiguar, and, on the other hand, to promote, through philosophical workshops, the validation of women's voices and thoughts. The research methodology is based on conceptual frameworks, a bibliographic review, and action-research practices, drawing on the works of Antônio Carlos Gil and Michel Thiollent, as well as on the methodology developed in the classroom, known as philosophical workshops or thinking workshops, inspired by Walter Kohan. These workshops aim to provide an experience of philosophical thinking, drawing on thinkers such as Simone de Beauvoir, Judith Butler, Nísia Floresta, bell hooks, and Michel Foucault.

Keywords: Teaching Philosophy. Women. Gender. Philosophical Workshop.

RESUMEN

Nuestra investigación se estructura en dos momentos didácticamente distintos, pero interconectado. El primer momento, denominado conceptual, se centra en problematizar el concepto de “mujer”, la enseñanza de la filosofía y las cuestiones de género, temas que componen los dos primeros capítulos de la disertación. El segundo momento, denominado práctico, aborda la metodología de la investigación y la experiencia vivida en el aula, destacando la experiencia de pensar en el ámbito escolar al reflexionar sobre el concepto de mujer y las cuestiones de género, temas que forman parte de los dos últimos capítulos. Nuestro estudio surge con el siguiente cuestionamiento “¿qué significa ser mujer?”, investigando la relación entre las cuestiones de género y la enseñanza de la filosofía, problemática observada en el contexto de aula. En la discusión sobre la enseñanza de la filosofía en relación con las cuestiones de género, sexualidad y cuerpo, establecimos un diálogo con Guacira Lopes Louro, con el objetivo de comprender cómo estos dispositivos influyen en la subjetividad y cómo la escuela puede interactuar en ese contexto. Analizamos la comprensión del currículo en la enseñanza de la filosofía, buscando, por un lado, comprender la ausencia del lugar de habla como lugar de enunciación de los filósofos, en el Parámetro Curricular del estado de Rio Grande do Norte/ Potiguar, y, por el otro lado, promover, a través de talleres filosóficos, la verificación del lugar de enunciación y pensamiento de las mujeres. La metodología de la investigación se basa en el marco conceptual, en la revisión bibliográfica y en la práctica desde la perspectiva de la investigación-acción, a partir de los trabajos de Antônio Carlos Gil y Michel Thiollent, así como en la metodología desarrollada en el aula, llamada taller filosófico o taller de pensamiento, inspirada en Walter Kohan. Estos talleres filosóficos tienen como objetivo ofrecer la experiencia de pensar con y desde pensadoras como Simone de Beauvoir, Judith Butler, Nísia Floresta, bell hooks y el pensador Michel Foucault.

Palabras-clave: Enseñanza de la Filosofía. Mujer. Género. Taller Filosófico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escola Antônia Guedes Martins.....	102
Figura 2	Fachada da Escola Antônia Guedes Martins após a reforma.....	102
Figura 3	Círculo do pensar, da palavra, do ouvir, da vivência e da experiência.....	126
Figura 4	Palavras destacadas sobre o feminismo.....	126
Figura 5	Contexto histórico-político de influência para o feminismo.....	128
Figura 6	Escrita no retalho.....	130
Figura 7	Escrita no retalho movimento da pergunta	131
Figura 8	Escrita no retalho movimento da pergunta e da resposta.....	132
Figura 9	Escrita no retalho movimento da pergunta e da resposta.....	133
Figura 10	Alinhavando os retalhos e pensamentos.....	134
Figura 11	Parte da colcha de retalho (retalho filosófico) 3º série matutina.....	135
Figura 12	Parte da colcha retalho (retalho filosófico) 3º série vespertina.....	136
Figura 13	Materialização da experiência do pensamento no retalho.....	137
Figura 14	Materialização da experiência do pensamento no retalho.....	138
Figura 15	Caixa de ferramenta filosófica.....	139
Figura 16	Divisão em grupos para a realização da atividade filosófica.....	141
Figura 17	Perguntas-problema sobre gênero e sexualidade na 3º série matutina.....	145
Figura 18	Perguntas-problema sobre gênero e sexualidade na 3º série vespertina.....	145
Figura 19	Ferramenta em potencial.....	146
Figura 20	Ferramenta filosófica.....	146
Figura 21	Convite a pensar a partir das questões materializadas nas ferramentas em potencial.....	147
Figura 22	Produção das questões das ferramentas em potencial.....	147
Figura 23	As três ferramentas da 3ª série matutina.....	151
Figura 24	As três ferramentas da 3ª série vespertina.....	151
Figura 25	Caixa de ferramenta filosófica da 3º série matutina.....	152
Figura 26	Caixa de ferramenta filosófica da 3º vespertina.....	153
Figura 27	Caminhada, vivência e terraço onde foi realizada a oficina	

	filosófica.....	156
Figura 28	Terraço onde foi realizada a oficina filosófica.....	157
Figura 29	Pintura no corpo.....	160
Figura 30	Um dos quatro cadernos sorteados.....	161
Figura 31	Colcha de retalhos “Coberta de Razão” Chapadão de Pipa.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Cronograma de atividades da oficina: Feminismos: tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes.....	89
Quadro 2	Cronograma de atividades da oficina: caixa de ferramenta no uso do conceito gênero e sexualidade.....	94
Quadro 3	Cronograma de atividades da oficina: Feminismos: corpos, vivências e expressões de si.....	97
Quadro 4	Quantitativo de estudantes matriculados e de estudantes participantes do questionário antes das oficinas.....	105
Quadro 5	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina....	107
Quadro 6	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina..	107
Quadro 7	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina....	110
Quadro 8	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina..	112
Quadro 9	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina....	115
Quadro 10	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina..	117
Quadro 11	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina....	119
Quadro 12	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina..	120
Quadro 13	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina....	121
Quadro 14	Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina..	122
Quadro 15	Questionamentos dos alunos.....	150
Quadro 16	Quantitativo de estudantes que responderam ao questionário antes e depois das oficinas.....	163
Quadro 17	Quais diferenças existem entre homens e mulheres?.....	164
Quadro 18	Quais diferenças existem entre homens e mulheres?.....	164
Quadro 19	Você observa diferença no exercício de trabalho entre homens e mulheres? Justifique.....	164
Quadro 20	Você observa diferença no exercício de trabalho entre homens e mulheres? Justifique.....	165
Quadro 21	Descreva sua compreensão de ser homem ou mulher.....	165
Quadro 22	Descreva sua compreensão de ser homem ou mulher.....	165
Quadro 23	A que você atribui a invisibilidade da mulher?.....	166
Quadro 24	A que você atribui a invisibilidade da mulher?.....	166
Quadro 25	Quais contribuições das aulas de filosofia possibilitam você	

	pensar sobre as questões de gênero?.....	167
Quadro 26	Quais contribuições das aulas de filosofia possibilitam você	
	pensar sobre as questões de gênero?.....	167

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2	GÊNERO COMO QUESTÃO FILOSÓFICA.....	18
2.1	RELATO DE SI.....	18
2.2	PENSANDO O SEXO EM SIMONE DE BEAUVOIR.....	24
2.3	PENSANDO GÊNERO EM JUDITH BUTLER.....	33
2.4	ACERCAMENTO E DIÁLOGO ENTRE BEAUVOIR E BUTLER.....	41
3	A ESCOLA, O GÊNERO E A EDUCAÇÃO MENOR.....	45
3.1	CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E A ESCOLA.....	48
3.2	ENSINO DE FILOSOFIA E AS MULHERES.....	55
3.3	LUGAR DE FALA DAS MULHERES.....	59
3.4	O REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR, AS MULHERES E AS QUESTÕES DE GÊNERO.....	62
4	METODOLOGIAS E OFICINAS FILOSÓFICAS.....	69
4.1	MÉTODO DA PESQUISA.....	69
4.2	DIAGNÓSTICO.....	73
4.3	OFICINA FILOSÓFICA.....	80
4.3.1	Pensando a Oficina Filosófica.....	80
4.3.2	Planificando oficinas filosóficas.....	85
4.3.3	Construindo a Oficina Filosófica.....	89
4.3.4	Caminho da primeira oficina.....	89
4.3.5	Caminho da segunda oficina.....	93
4.3.6	Caminho da terceira oficina.....	97
5	POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO POR MEIO DAS OFICINAS FILOSÓFICAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	101
5.1	DIAGNÓSTICO.....	101
5.2	DIAGNÓSTICO DAS TURMAS ANTES DAS OFICINAS.....	104
5.3	OFICINAS.....	123
5.3.1	Parte I – Primeira Oficina.....	124
5.3.2	Parte II – Segunda Oficina.....	138
5.3.3	Parte III – Terceira Oficina.....	153

5.4	DIAGNÓSTICO APÓS AS OFICINAS.....	162
6	SEM ENCERRAR.....	168
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	174
	APÊNDICE B – PLANO DE AULA DA OFICINA FILOSÓFICA FEMINISMOS: TECENDO, ALINHAVANDO E COSTURANDO NOSSOS SABERES.....	176
	APÊNDICE C – PLANO DE AULA DA OFICINA FILOSÓFICA CAIXA DE FERRAMENTAS NO USO DO CONCEITO GÊNERO E SEXUALIDADE.....	182
	APÊNDICE D – PLANO DE AULA DA OFICINA FILOSÓFICA CORPOS, VIVÊNCIAS E EXPRESSÕES DE SI.....	189
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....	195
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	196
	ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DAS(OS) PESQUISADORAS(ES)	198
	ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	199
	ANEXO E – SANTUÁRIO ECOLÓGICO DE PIPA.....	202

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a redemocratização do Brasil e, em especial, com a democratização da Educação, o princípio legal constitucional brasileiro possibilitou a universalização da Educação Básica, mas ainda não se efetivou em sua totalidade no Brasil. No entanto, a escola pública abriu-se para uma diversidade de estudantes, aflorando discussões antes não problematizadas. Questões como a ausência das mulheres nos livros didáticos, nos referenciais teóricos, dos negros e negras, dos povos afrodescendentes, das pessoas com deficiência. Ou seja: o que, histórica e epistemologicamente, foi silenciado, pode hoje ser discutido na sala de aula, que foi o espaço para esses debates, estes, muitas vezes, levantados pelos próprios estudantes.

Construir o lugar de pensar e, por consequência, o de fala talvez seja a maior percepção de quem somos no mundo. Sendo a Filosofia, na perspectiva deleuzo-guattariana (2020), a experiência do pensar. O ensino de filosofia, no tocante ao ensino básico, não se afasta dessa proposta da experiência do pensar e da emancipação. Por essa via, nossa hipótese para a nossa problemática será oportunizar a possibilidade de inclusão no Currículo do Ensino Médio de Filosofia no Estado do Rio Grande do Norte/potiguar, bem como a prática filosófica da experiência de pensar o lugar *de fala enquanto lugar de anúncio* das mulheres filósofas.

Nossa pesquisa tem por objetivos compreender o conceito (categoria) de Mulher a partir de Simone de Beauvoir e Judith Butler; investigar a presença das Mulheres no Ensino de Filosofia no Ensino Médio; relacionar o Currículo de Filosofia do Ensino Médio com a necessidade de refletir o lugar das Mulheres na Filosofia e seu lugar *de fala*; discutir a relação entre o currículo no Ensino de Filosofia e questões de Gênero; elaborar elementos que possam favorecer a discussão sobre o lugar *de fala enquanto lugar de anúncio* da Mulher no Curricular do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

No primeiro capítulo, promovemos uma discussão teórica voltada à obra *O segundo sexo* (2019), da pensadora Simone de Beauvoir, e *Problemas de gênero*, da pensadora Judith Butler (2020). Ao passo que tentamos manter um diálogo entre ambas, buscamos compreender a categoria mulher e suas implicações filosóficas nas teorias feministas e de gênero. Para tanto, a partir dessas pensadoras, dialogamos com Foucault (2021; 2022), hooks (2022).

Já no segundo capítulo, manteremos as possíveis interlocuções entre o Ensino de Filosofia: gênero, corpo e sexualidade. A fundamentação teórica partirá por Louro (2022), uma vez que a mesma problematiza os espaços escolares como espaços ambíguos para a discussão de gênero, possibilitando, a partir da resistência, da resignificação e da reescrita,

discutir e intervir nesses espaços escolares. Para tanto, mantermos diálogos com outras pensadoras e outros pensadores, como Foucault (2021), Carvalho (2020), Schnorr (2020), Lins; Machado; Escoura (2016) e Ribeiro (2020), que irão colaborar para relacionar o currículo de filosofia potiguar no ensino médio com a necessidade de refletir o lugar das mulheres na filosofia e seu lugar de fala.

No terceiro capítulo, abordaremos a metodologia da pesquisa e a elaboração da atividade filosófica, fazendo uso da oficina filosófica. Considerando que o Mestrado Profissional em Filosofia tem como objetivo o melhoramento do Ensino de Filosofia na escola em que o/a mestrando/a trabalha, a presente proposta de pesquisa visa à elaboração de um produto educacional que possa contribuir para o melhoramento da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas de filosofia.

A metodologia de pesquisa baseia-se no referencial conceitual, na revisão bibliográfica e na prática sob a perspectiva da pesquisa-ação, fundamentada nos trabalhos de Antônio Carlos Gil e Michel Thiollent, dispendo do questionário como instrumento. Este modelo de pesquisa se mostra mais adequado para a sala de aula, porque os próprios sujeitos estão envolvidos na construção do conhecimento. Ou seja: os estudantes não serão apenas o objeto da pesquisa, mas também participantes de todo o processo dela. Além disso, a pesquisadora e o pesquisador não se apresentam como donos da verdade e que manipulam o objeto: ela e ele participam de todo o processo, tal como as/os estudantes.

A oficina filosófica realizada com as turmas da terceira série na estrutura do semi-integral potiguar, na escola Antônia Guedes Martins no município de Lagoa D'Anta /RN. Escolhemos a oficina (Kohan, 2013, *apud* Deleuze; Guattari, 2020) por tratar de possibilidades outras de abordagens metodológicas para o ensino de filosofia, mas uma abordagem enquanto experiência do pensamento.

E por fim, o quarto capítulo, do qual expomos e avaliamos a parte prática de nossa intervenção filosófica, bem como experimentaremos a proposta de ensino orientada pela discussão de gênero. Neste item, procuramos estabelecer um diálogo entre a Filosofia e a escola, e quais possíveis impactos poderam favorecer a discussão sobre o lugar de fala *enquanto lugar de anúncio* das mulheres no ensino básico.

2 GÊNERO COMO QUESTÃO FILOSÓFICA

2.1 RELATO DE SI

Ser definida pelos outros é uma das primeiras lembranças que trago da infância. O que vestir, como sentar, como comer e o que comer sempre foram motivos de repreensão. Enquanto família, éramos cinco irmãos, dois homens e três mulheres. Morávamos na casa dos nossos avós maternos, católicos, e, em parte, foram eles responsáveis por nossa educação. Adorava ficar só de calcinha. Usar a cueca do meu irmão nunca foi problema para mim, mas minha mãe e uma prima dela, freira, sempre falavam: “Menina não pode ficar sem blusa, muito menos usar cueca”. Eu não sabia o que era de menina e menino e gritava para não vestir uma blusa. Ficar nua era a parte que mais amava, mas, se, sem blusa, ouvia reclamação, imagina nua.

Foi ainda na infância, lá por volta dos nove anos, que aquela definição foi ficando cada vez mais clara e chata. Gostava de estudar, mas tinha algumas dificuldades. Unia-me aos meninos por causa do meu irmão mais novo, dois anos de diferença de idade, gostava de protegê-lo. Íamos aos campos para jogar pipa, videogame, jogar bola. Porrada era a nossa brincadeira predileta; lutávamos até cada um tirar sangue do outro. Lembro-me de um dia quando estávamos brincando de jogar pedra um no outro, e quem acertasse ganhava. Até que o acertei bem na cabeça; foi sangue para todo lugar. Ele saiu correndo para a nossa mãe lavar, e, quando ele estava lavando o ferimento, falei: “Ganhei!” Saí sorridente. Nossa mãe disparou aos gritos, falando que aquilo não era brincadeira de menina. Meu pai trabalhava em outro estado e só vinha, esporadicamente, engravidar a minha mãe. Em uma das vezes, ele trouxe um conjunto de xícara para as meninas e carrinhos para os meninos. Nunca brinquei com aquelas xícaras, mas, quanto aos carrinhos, nossa!, eu adorava.

Na transição entre a infância e a adolescência, entre 12 e 13 anos, essa definição foi ficando clara em minha cabeça, no meu corpo e, em especial, em casa, porque minha mãe já não permitia que eu fosse para campo jogar pipa, nem bola de gude, muito menos videogame. Primeiro, porque estava crescendo, e isso já não era coisa de menina, muito menos da minha idade; deveria brincar de boneca, mas antes tinha que lavar a louça e arrumar a casa. Todos os dias, era uma briga, porque eu não lhe obedecia. Escondia-me nos becos e ficava com os meus irmãos na casa de um senhor que alugava os videogames. Era campeã no “*Top Gear*” (jogo no “Super Nintendo”, de corrida de carros). Mas a minha irmã mais velha fazia questão de delatar para a minha mãe, porque ela não queria ficar com todo o trabalho doméstico, e os

meninos não faziam nada. Eu queria ser assim, estar jogada no mundo brincando de pipa, videogame, arriscando, mas fui limitada.

Na adolescência, mesmo nos 14 anos, ouvindo uma conversa da minha irmã mais velha com suas amigas sobre menstruação, seios grandes que atraem homens e beijo na boca, aquela conversa me fez sentir nojo de mim. Eu não queria sangrar, muito menos beijar ou ter meus seios grandes. Como iria correr quando fosse jogar bola? Essas questões perturbaram-me, e minha decisão para não lavar pratos, nem ninguém me ver menstruar seria viver no convento. Assim, comecei a frequentar o “Convento das Clarices” na cidade de Campina Grande. Nesse período, comecei a cursar o ensino médio, e, nas aulas de biologia, descobri que, para engravidar, a menina deveria ter tido a menarca e, logo em seguida, manter a relação sexual para engravidar. Ali fiquei desesperada: se a menstruação era nojenta, o beijo, a relação sexual e a gravidez eram um horror. Sem contar que, para a minha mãe, a menstruação significava assumir o fogão. Se lavar louça era aterrorizante, imagina cozinhar.

Nas conversas com as freiras no convento, falei sobre os meus medos e meus desejos de seguir a vida religiosa, e, para minha surpresa, a madre me acolheu e me falou que precisaria viver a experiência da adolescência e da vida adulta, e qualquer decisão que eu tomasse elas iriam apoiar. Esse momento foi o grande divisor de águas na minha vida, porque agora desejava desbravar o mundo, mas, para isso, teria que ir para casa lavar a louça. O máximo naquele momento foi ler um livro sobre o gato e o mundo, esse trazido por minhas primas que estavam de férias aqui no Nordeste.

Recordo-me de quando meu pai, voltando do Rio de Janeiro, construiu a nossa casa, e lá fomos morar. Saímos da casa dos meus avós, e, na nossa casa, eram recorrentes as brigas entre meu pai e minha mãe, mas só na adolescência pude entender o que, de fato, acontecia. As marcas ficavam por toda a casa, seja no chão com uma marca de garrafa arremessada por meu pai para atingir a minha mãe, seja a TV, a qual ele, enfurecido, arremessou, seja no meu próprio corpo. Isso porque, muitas vezes, a minha mãe não podia ir sozinha à casa dos meus avós maternos, nem à igreja, muito menos ao centro. Em um episódio, minha mãe chegava da casa dos meus avós com o cinto aberto, pois morávamos em uma rua de grande inclinação, e sua respiração ficava ofegante, e, por esse motivo, ele queria bater nela. Eu, para tentar proteger a minha mãe e parar com a briga, peguei a água quente, que estava fervendo e joguei na minha cabeça. Lá se foram umas pomadas e uns bons curativos no hospital, mas fazia questão de falar para todo mundo o que havia ocorrido.

Talvez o desejo de não ter filhos nem casar partia dessa realidade, mas, aos 21 anos, engravidei, e, para mim, aquilo era pior que lavar louça, arrumar a casa, cozinhar. Queria

conhecer o mundo. Já havia conhecido três Estados, e isso era o máximo para mim, mas engravidar foi a morte. Esses dias, achei cartas que escrevi durante a amamentação. Meu relato era exatamente de morte; sentia-me só. O quanto minha mãe lembrava-me que não poderia fazer mais nada, a não ser cuidar da minha filha. Meu pai ficou sem falar comigo durante toda a minha gestação. Morava com meus pais e, muitas vezes, ouvia dele: “Qualquer dia coloco veneno na comida para ela morrer.”

Foi na tentativa de agradar aos meus pais e até aliviar a dor da maternidade solo que resolvi morar com o pai da minha filha, na esperança de ter uma liberdade. Vivi inversamente o que desejava. Foi uma relação que deixou marcas psicológicas e mais um filho, e, exatamente nesse momento, queria, de fato, morrer. Estava no auge da independência financeira, já havia cursado a graduação em Filosofia. A relação era tomada por incertezas, mal-estar. Como ver uma criança nascer nesse contexto? Pensei e tentei abortar com a ajuda do pai, mas me senti mal psicologicamente e segui a gestação.

Hoje, já na vida adulta, entre todas as possibilidades, as condições, as exigências, o ser mãe presente, amorosa a todo instante, jamais cansada, aquela que ama incondicionalmente os seus filhos, que se anula, não cabem em mim. Não sofro por isso, porque compreendo que essa ideia de definição me limita, e limitar-me é retirar de mim as minhas outras possibilidades. Já que, desde o ventre, não amava os meus filhos, não criava cenas perfeitas de cuidado, de quais profissões iriam seguir, se, sendo menina, usaria rosa e, sendo menino, azul. Ao passo que eles iam crescendo, o amor por eles ia sendo construído, ou melhor, está sendo construído.

Aos 23 anos, voltei a estudar, com o objetivo de cursar uma graduação, e sempre ouvia da minha família que aquilo já não era para mim, uma vez que já era mãe e deveria me dedicar a isso. Para a minha surpresa e de todos, passei no vestibular para Licenciatura em Filosofia no ano de 2007.

O curso era majoritariamente formado por homens. O corpo docente também, em sua maioria, era constituído por homens. Algumas vezes, nas aulas, tentava abordar sobre as mulheres na filosofia, mas sempre era silenciada, já que a discussão de gênero não era considerada um problema filosófico.

Embarquei na construção do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) em Filosofia Antiga. Concomitantemente, estava cursando o estágio supervisionando, quando o professor pediu para que observássemos nas escolas, nas quais estávamos estagiando, as questões de gênero no ensino. Ali, pela primeira vez, o marcador “gênero” foi uma característica abordada no curso. Suas orientações renderam algumas transgressões, tanto que,

após alguns conflitos com o meu orientador, ainda no TCC, que foi o mesmo professor do estágio, dispôs-se a orientar-me em Filosofia Antiga.

Mas, entre alguns textos riscados e muitas discussões, percebi que, com aquele tema, não seria possível ser orientada por ele e o questionei várias vezes sobre a liberdade a qual ele defendia e da qual falava em suas aulas.

Semanas depois, ele apareceu com uma pilha de livros da Simone de Beauvoir, falando que eu procurasse nela uma nova discussão para o meu TCC. Entrei em choque, porque o que ouvira dessa pensadora é que ela era a amante (no sentido pejorativo do termo) do filósofo Sartre, era literata, jamais filósofa, e suas discussões não tratavam de problemas filosóficos.

Aflita com a minha realidade familiar, finalizando o curso, sob pressão para trabalhar, não tive escolha. Aventurei-me em suas leituras, bastante receosa, pois temia não receber o diploma em filosofia, já que se tratava de uma pensadora não considerada filósofa naquele contexto acadêmico. Busquei o caminho do meio com uma discussão da ética existencialista, e lá se foi minha primeira experiência com uma mulher na filosofia.

Finalizei o curso entusiasmada após as leituras, a discutir gênero, a pensar o conceito de mulher e o seu lugar nas aulas filosofia como tema acadêmico. No entanto, o meu orientador, aquele transgressor, lembrou-me que o círculo filosófico acadêmico daquele momento não tornaria possível a temática da minha escolha, pois dificilmente haveria um programa que tratasse de ensino e gênero.

Enquanto docente da rede pública de ensino, deparei-me com muitas questões vividas e silenciadas no que se refere ao gênero. Ao chegar à escola na qual atualmente atuo, no município de Lagoa D'Anta, no Rio Grande do Norte, nas chamadas de classe realizadas, percebia que muitas meninas faltavam. Para procurar entender essas ausências, perguntei aos seus colegas, e suas respostas eram: "Fugiu". Mas, como assim fugiu? O que era fugir naquele contexto?

Para entender a expressão "fugir" e outras questões, busquei pesquisar dados estatísticos, índices de alfabetização por gênero, a história da cidade, entre outros dados. Por não morar na cidade, fui buscar informações. Percebi que era composta por um pouco mais de seis mil habitantes. Uma pequena parte da população sobrevive do serviço público, e a maioria, da agricultura, em especial, da plantação da mandioca para a produção de farinha. No município, encontram-se muitas casas de farinhas, e a maioria dos trabalhadoras são mulheres. A escola é a única do município que oferece o ensino médio.

Nas buscas realizadas, pude compreender que a expressão “fugir”, para aquela comunidade, significa a adolescente (menina) ir morar na casa do menino, ou seja, manter um relacionamento de convivência com ele. Estando na escola há pouco mais de seis anos, ainda não ouvi a expressão “os meninos fugiram” ou “o menino fugiu”, de modo que me parece ser esta uma expressão utilizada entre as meninas, e não entre os meninos.

No período noturno escolar, a realidade percebida foi a de que a maioria dos estudantes são mulheres e já são mães, estudantes que deixaram de estudar após as suas “fugas”. A pequena parcela dos estudantes meninos constitui-se, em parte, de agricultores ou trabalhadores que foram em busca de trabalho em outro Estado, na expectativa de melhores condições econômicas. No entanto, por não terem o ensino médio completo, retornaram à cidade, já que lá não tiveram condições para se manter.

O que chamou a minha atenção também foi a ausência dessas estudantes nas aulas, mas, nesses casos, suas ausências eram causadas por outros motivos. Seus companheiros não permitiam que elas estudassem enquanto eles cuidavam de seus filhos e, às vezes, por ciúmes que tinham delas. Muitas vezes, havia estudantes (mulheres) levando seus filhos para a aula, mas jamais vi os estudantes (homens) levando seus filhos, por não terem com quem os deixar.

Das comparações dos dados dos índices de matriculados no ensino fundamental I pelo município, havia quase uma quantidade equivalente de estudantes entre meninos e meninas, mas, no ensino médio, a quantidade de meninas matriculadas era maior que a de meninos.

Já o corpo docente da escola era constituído, em sua maioria, por homens. A outra parte era composta por mulheres, as quais, como percebi, tinham qualificação acadêmica. Eram elas que proviam financeiramente a casa, as que eram responsáveis pela educação dos filhos e cuidados da casa, mas não tinham autonomia nem liberdade. Todas estavam submetidas ao domínio masculino, composto por cinco mulheres e onze homens.

Em meio a essa realidade, no ano de 2019, fui questionada por uma estudante da turma da terceira série do ensino médio, a qual já acompanhava desde a primeira série. Essa estudante, apesar de ser menor de idade, já era casada e, durante o percurso escolar, engravidou e seguiu suas atividades escolares normalmente, uma realidade diferente daquela a qual estava acostumada a presenciar naquela comunidade escolar. Seu questionamento foi se as aulas de filosofia eram feitas por homens e ainda mortas.

Esse questionamento reverberou dentro de mim como um grito. Naquele exato momento, lembrei-me do período da universidade, ainda no primeiro semestre do curso, lendo “A República”, de Platão. Interroguei se uma mulher poderia ser filósofa ou rainha. Fui interpelada pela professora, que disse: “Gênero não é problema filosófico”. E assim foi quase

toda a minha formação da licenciatura, com exceção daquele professor do estágio, que se tornou meu orientador de TCC e, após a apresentação, lembrou-me que seguir academicamente com a discussão de ensino e gênero seria algo bem difícil.

Enquanto docente da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, utilizava o livro didático “Iniciação à filosofia” (2016) da pensadora Marilena Chauí, no qual, em nenhum capítulo, havia filósofas, muito menos discussão sobre gênero. Lembrei-me de toda a minha trajetória de vida e da realidade daquela comunidade escolar.

Pensei: devo silenciar essa estudante, assim como fui silenciada ao longo do curso de filosofia, ao longo das minhas relações, ao longo da minha própria existência?

Pois bem, o silêncio foi sendo tomado por vozes, inquietações, leituras, buscas, escritas, e eis que me encontrei envolta em uma investigação filosófica e acadêmica, não somente conceitual, epistemológica, ontológica, ética, política, social, educacional e escolar, mas um modo de viver, perceber e compreender os problemas de gênero. No entanto, não posso deixar de lado o meu medo de submeter-me a um projeto de pesquisa sob esse prisma. Eu pensava: “Mas quem se interessa por isso?” Mesmo já tendo ouvido falar sobre o PROF-FILO, um programa que reflete sobre a prática docente, quem iria me orientar? Quem se dedica a discutir algo que, para mim, era apenas uma pequena inquietação reprimida em vários momentos da minha experiência vivida?

Foi só após uma segunda chamada do edital do PROF-FILO 2022, que direcionava vagas para pesquisas e orientadores específicos, que tomei coragem. Encontrei espaço para submissão, fui aprovada e só então entrei nas discussões, no pensamento, na pesquisa, na leitura e na busca para compreender epistemologias outras.

Por vezes, o que vivi na infância, na adolescência, na vida adulta, nas minhas relações familiares, na vida acadêmica e na vida profissional possibilitou a percepção de que essas relações estão impregnadas por problemas de gênero. Isso não se limita a discutir sobre as mulheres, os corpos e as sexualidades, mas também sobre os homens, sobre seres humanos. Estar envolvida nessa pesquisa permite que essas experiências vividas estejam sendo nomeadas, inclusive, para mim.

Filósofar sobre o que é ser mulher tem um significado para mim, no sentido de desnaturalização, descristianização, desontologização e desconstrução quanto a repensar, a reconstruir e a (re)ontologizar. Isso é relevante não apenas para mim, mas também para aqueles que questionaram e questionam sobre o silenciamento das mulheres na Filosofia. Desse modo, por se tratar de uma investigação da atividade filosófica, poderá alcançar outras

peessoas, especialmente no espaço da sala de aula e da escola, onde fui provocada a iniciar essa jornada.

2.2 PENSANDO O SEXO EM SIMONE DE BEAUVOIR

Nosso problema surge quando nos perguntamos: o que é a mulher? Essa pergunta nos leva a tantos caminhos, inclusive, a outras perguntas, e, nos vários caminhos que podemos percorrer, é também possível perguntar: o que é o homem? Na dualidade histórica entre o que é a mulher e o que é o homem, essas questões foram objeto de reflexão de muitas pensadoras e pensadores e ainda são objetos de reflexão das várias áreas do saber.

Poderíamos explorar várias outras possibilidades, por meio de diferentes pensadoras e pensadores, em momentos históricos diferentes, mas nos situaremos no ano 1949, quando foi publicada a obra *O segundo sexo* (2019), da pensadora Simone de Beauvoir. Nas próximas linhas, iremos, inicialmente, dialogar com ela no âmbito da nossa problemática.

Para situarmos de onde partiremos, gostaríamos de mencionar que o pensamento de Beauvoir parte da filosofia existencialista.

A perspectiva que adotamos é a da moral existencialista. Todo sujeito se coloca concretamente através de projetos como uma transcendência; só alcança sua liberdade pela sua constante superação em vista de outras liberdades; não há outra justificação da existência presente senão sua expansão para um futuro indefinidamente aberto. Cada vez que a transcendência cai na imanência, há degradação da existência "em si", da liberdade em facticidade; essa queda é uma falha moral, se consentida pelo sujeito. Se lhe é infligida, assume o aspecto de frustração ou opressão. Em ambos os casos, é um mal absoluto. Todo indivíduo que se preocupa em justificar sua existência, sente-a como uma necessidade indefinida de se transcender (Beauvoir, 2019, p. 26).

Pela transcendência, que ultrapassa os limites do considerado, pela qual me elevo, ocorre uma espécie de superação ou super ação. Em outras palavras, por meio da prática pelo concreto, sou lançada no mundo e, aberta, vou sendo, vir a ser, o que ela chama de a *moral da ambiguidade*. Isso porque sendo sou responsável pelas minhas escolhas, vivo a angústia de construir-me, fundar a existência, significar a existência. Ser responsável por essas escolhas constitui a liberdade, ou seja, assumir a própria existência, a própria construção.

Para os existencialistas, primeiramente, existimos, ou seja, nos apresentamos no mundo, e só depois definir-nos “O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e se define, em seguida” (Sartre, 2023, p. 19). Sabendo que Simone de Beauvoir

compreende sob essa expectativa a existência, iremos adentrar em seus conceitos a partir da obra *O segundo sexo*.

A obra *O segundo sexo* (2019) está dividida em dois volumes. No primeiro, a crítica de Beauvoir concentra-se na condição de essencialidade dada à mulher, com a ideia de destino sendo defendida pelos dados da biologia, da psicanálise, do materialismo histórico, da história e da religião. É necessária uma análise filosófica para verificar esse contexto ao qual a mulher foi destinada.

Segundo Costa (2020), a localização histórico-política que Beauvoir apresenta em sua obra é também ética na atribuição moral de condutas adequadas, culturalmente naturalizadas e discursivamente impostas para ser mulher:

A pensadora, logo na apresentação de sua obra, denuncia o discurso social conflitante sobre o que seria uma mulher, quando ressalta que muitos vão dizer que consiste em ter um útero, ao mesmo tempo em que, para se referir a uma conduta que não seja associada ao que a moral construiu enquanto inerente ao feminino, diz-se “Não são mulheres”; e continua quando levanta a questão de que metade da humanidade é formada por mulheres e, no entanto, existe um esforço discursivo que por toda parte espalha “sejam mulheres, permaneçam mulheres (Costa, 2020, p. 62).

Assim, para ela, a discussão não estaria apenas no campo quantitativo, a mulher enquanto metade da humanidade, mas pelo fato de esta mesma não ser considerada humana, ou seja, para além do *outro*.

Para Beauvoir, sob o olhar da biologia, o homem projetou todas as fêmeas do mundo animal. A fêmea é definida apenas com essa palavra (pejorativamente) e confinada em seu sexo. Sob esse aspecto, podemos observar no nosso espaço escolar, especialmente no corpo docente em vez do corpo discente, as fundamentações da biologia, química, física e matemática são muitos mais fortes e impregnadas no aspecto das discussões da mulher e de gênero, ao tentarmos abrir o diálogo nos esbarramos nessas fundamentações definidoras. Mesmo os discentes estando na chamada adolescência, mostram-se mais abertos ao diálogo e a outras possibilidades.

Quer se justificar na biologia a inferioridade da fêmea diante do macho, mas eles coexistem na natureza. Nesse sentido, na biologia, foi compreendido que a fêmea está para o óvulo, e este possui uma essência, enquanto o espermatozoide está para o macho e está em movimento. No entanto, para Beauvoir, na biologia, não foi possível encontrar uma justificativa para a condição “imposta” à fêmea, nem mesmo para a própria definição de fêmea. Para ela, o óvulo é diferente da mulher, assim como o óvulo é diferente da fêmea. O

que define a fêmea não é necessariamente o óvulo, da mesma forma que o espermatozoide não define o homem.

O que é levado em consideração são as transformações fisiológicas, e não as pessoas. Segundo ela, a condição biológica (corpo) não define a mulher. Logo, nesse sentido, mulher é diferente de fêmea. A mulher é um vir-a-ser, possibilidades. O corpo não a define, mas a consciência de si por meio das ações e dentro de uma sociedade.

Para o pensamento beauvoiriano, não é a condição biológica que define a mulher, mas o inverso. Primeiramente, ela existe e só depois se define. O corpo fisiológico é diferente do corpo vivido pelo sujeito concreto, ou seja, o dado biológico é diferente do vivido. Quando se coloca a relação sexual e genital, a noção de sexualidade torna-se vaga, uma vez que, para a filósofa, a sexualidade existe à medida que se vai existindo.

As críticas de Beauvoir à psicanálise, principalmente a Freud, concentram-se no fato de que ele não avançou seus estudos sobre a mulher, argumentando que, sob o mesmo viés, o destino feminino a reduz a ser outra em relação ao homem. Ele vê a mulher como o castrado e acrescentou a histeria feminina como o mal de todas as suas questões. Beauvoir recusa o método psicanalítico, uma vez que reduz a mulher ao poder do falo. Para ela, a procura da mulher deve ser a do devir, na relação com o mundo, onde o indivíduo se define. É escolhendo-se através do mundo que o indivíduo se define, e é para o mundo que nós devemos voltar, a fim de responder às questões que nos preocupam.

Sob o aspecto econômico, o materialismo histórico, Beauvoir critica Engels, uma vez que, na condição socialista¹, ele não coloca necessariamente a mulher em uma condição de liberdade. Engels não analisa essa questão, denuncia a pensadora:

São exatamente essas velhas coações do patriarcado que a URSS ressuscitou; reavivou as teorias paternalistas do casamento; e com isso foi levada a pedir novamente à mulher que se torne objeto erótico; um discurso recente convidava as cidadãs soviéticas a cuidarem dos seus vestidos, a usarem maquiagem, a se mostrarem faceiras para reter seus maridos e incentivar o desejo neles. (Beauvoir, 2019, p. 89)

Ela não descarta as contribuições que a biologia, a psicanálise e o materialismo tiveram, mas ressalta que essas disciplinas consideraram o corpo, a vida sexual e as técnicas

¹ Vale destacar que mesmo Beauvoir criticando Engels no socialismo tivemos mulheres como referências teóricas e muitas ações que contribuíram ao pensamento feminista socialista como Flora Tristan, Clara Zetkin, Alessandra Kolantain. Das quais no bojo do movimento dos processos revolucionários na Rússia e tiveram como centro a mulher trabalhadora, o feminismo no campo da luta socialista para a emancipação humana, a construção de novas formas de sociabilidade e de novas formas de sexualidade e afeto.

para o homem, valorizando sua força muscular, o falo e a ferramenta, tudo isso só em um mundo de valores.

Dentro do campo filosófico, esse discurso também foi solidificado, argumenta Beauvoir:

Aristóteles imagina que o feto é produzido pelo encontro do esperma com o mênstruo; nessa simbiose a mulher fornece apenas uma matéria passiva, sendo o princípio masculino força, atividade, movimento, vida. É essa também a doutrina de Hipócrates, que reconhece duas espécies de sêmen: um fraco feminino e outro forte, masculino. A teoria aristotélica perpetuou-se através de toda a idade média e até a época moderna (Beauvoir, 2019, p. 36).

Pensadores como Aristóteles, Platão, Santo Tomás de Aquino, Montaigne, Hegel, Nietzsche, Rousseau, Comte, Kierkegaard, entre outros, influenciaram esse discurso, mas isso não significa dizer que todos os filósofos ou que toda a filosofia tenha absolutamente concordando e discursivamente feito o mesmo.

Para Beauvoir, esses pontos até agora discutidos, mesmo que a história e os mitos tenham tentado fundamentar o lugar da mulher, não explicam por que o mundo pertence aos homens. A questão para Beauvoir não é mudar o passado, e isso não é possível nem desejável, mas que os homens assumam sem reserva a situação que está surgindo, da mulher vir-a-ser.

Já no segundo volume, Beauvoir discute como essa mulher é constituída no seio da sociedade desde a infância até a velhice. Ela é marcada pelo destino do casamento, da maternidade, da vida social, das prostitutas e cortesãs, como marcadores psicológicos narcisistas, a apaixonada e a mística. Por fim, sua discussão aproxima-se da possibilidade de a mulher emancipar-se, libertar-se pela via política e por uma educação que possibilite a independência feminina.

O pensamento beauvoiriano coloca que não é possível definir o ser humano, ele é diferente da espécie, uma vez que é aberto, não pré-definido, não pré-moldado. O nome, ou seja, o conceito, a significação, a linguagem, para Beauvoir, não se coloca como definição para um determinado fim, essencialidade, destino, designação, diferenciação dada, seja pela superioridade ou inferioridade, mas, sim, como possibilidade de existência. Está aberto ao devir, ao vir-a-ser. Desse modo, o tornar-se para Beauvoir é possibilidade, construção de si, e não definição para si, em si, como ela coloca:

NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 2019, p.11).

Portanto, a existência é a construção de si, jogado no mundo, existindo em um corpo, o qual não nos define, mas que nos possibilita a construção da existência pela via da liberdade, ou seja, pela escolha de ser, de vir-a-ser.

Podemos destacar aqui duas questões beauvoirianas: primeiramente, nós nos definimos apenas após uma vida vivida; em segundo lugar, que o conceito de homem, essa ideia universal na qual cabem todos os seres humanos, não é aplicado para abarcar a mulher. Desse modo, partindo dessas duas problemáticas, discutiremos sob a luz da filosofia.

Esse conceito de seres humanos, ou humanidade, foi aplicado historicamente ao homem. Por muito tempo, a mulher não participava da vida pública nem das áreas do saber. A humanidade era constituída pelo homem. Segundo Beauvoir, a mulher foi sendo definida como o outro do homem, uma alteridade inferiorizada. Ao tratarmos de humanidade, o que se encaixa é o homem. Desse modo, Beauvoir problematiza esse conceito.

Partindo desse campo filosófico da qual Beauvoir discute exatamente esses pontos, se só nos definimos após uma vida concreta vivida. Por que a mulher, assim logo após o seu aparecimento no mundo, no seu nascimento e até antes, já é definida? Tomados pela questão inicial, Beauvoir nos fala que ser mulher é uma construção social e civilizatória, essa definição nos é dada e alimentada pela cultura: “A mulher é um produto elaborado pela civilização; a intervenção de outrem em seu destino é original; se essa ação fosse dirigida de outro modo, levaria a outro resultado” (Beauvoir, 2019, p. 550).

Desse modo, podemos compreender que o conceito de mulher é uma construção histórica, mítica, psíquica, política, econômica, religiosa e social. E, se não fosse assim, não resultaria no que culturalmente compreendemos por mulher?

Pois bem, por que resulta daí a nossa questão? Na sua obra *O segundo sexo* (2019), Beauvoir afirma a necessidade de análise dessa reflexão, uma vez que a querela do feminismo deu muito o que falar: “[...] no entanto, ainda se fala dela. E não parece que as volumosas tolices que foram ditas neste último século tenham realmente esclarecido a questão” (Beauvoir, 2019, p. 9). Pois aquela definição de mulher, ou seja, a tal mulher com determinado fim único, o “eterno feminino”, teria um determinado sexo biológico, uma infância destinada a tais brinquedos, com determinados traços de comportamentos.

Na adolescência, a menstruação seria o marco para a destinação à maternidade e, em seguida, o matrimônio. O cuidado ao meu esposo, a obediência e servidão, sendo a rainha do lar em sua casa. Ao ter filhos, destinaria todo seu amor desde o ventre até as idades mais tenras, educaria todas e todos no mesmo destino de cada gênero.

A pensadora analisa a condição da mulher lésbica. Ela compreende ser equivocada a atribuição à lésbica de imitação da masculinidade, com o objetivo de subjugar a inautenticidade. Nesse sentido, Costa (2020, p. 77) argumenta:

A homossexualidade, segundo a autora, não é uma perversão deliberada e nem uma maldição fatal, e como todas as condições humanas ela poderá acarretar desequilíbrio e fracasso, sendo vivida na inautenticidade ou, se vivida na generosidade e liberdade, será fonte de experiências fecundas.

Ora, a construção cultural, histórica e social solidificou o destino feminino. Atuar sobre desejo e o erótico é possibilitar-se a experimentar o torna-se. O controle pela sexualidade garante o existir para *fora*.

Esse destino feminino é demonstrado por Beauvoir como o único fim, essencialidade. No entanto, para ela, esse fato é uma visão determinista e essencialista, onde há outras possibilidades e esse não ser o único caminho possível. Sua crítica não está pautada em abolir as possibilidades de ser mãe, esposa, do lar, mas por esse ser a única possibilidade dada, ensinada, construída e destinada à mulher.

Por tempos, e por toda essa macroestrutura chamada patriarcado² e machismo, somos levados à nossa pergunta inicial, pois se perguntamos sobre o que é a mulher, devemos perguntar o que é esse homem do patriarcado, do machismo? Entendemos que essa pergunta não é objeto da nossa problemática, mas nos cabe pensar se esse patriarcado não foi ou não é constituído também do que historicamente chamamos por mulher. Essa reflexão é apenas para nos manter atentas e atentos para a nossa problemática central.

² Datar um marco para a origem da palavra, ou até mesmo do início do campo investigativo filosófico para o estudo sobre o feminismo, não é algo fácil, mas, a partir das nossas pesquisas, encontramos a filósofa Marie Gournay, com discussões: *Igualdade entre os homens e mulheres* (1622); o filósofo François Poullain de la Barre, com *Da igualdade entre os dois sexos, discurso físico e moral, onde vemos a importância de desfazer dos preconceitos* (1679); Choderlas de Laclos, com *Da educação das mulheres* (1783) e Nicolas de Condorcet, com: *Sobre a admissão das mulheres ao direito à cidadania* (1789). Nos estudos feministas ou da teoria feminista, entendendo o movimento feminista, quando compreendido historicamente, é, atualmente, nomeado pelas três *ondas* do movimento. No primeiro, marcado pela luta para com os direitos das mulheres, podemos citar Nísia Floresta (1833) e o movimento sufragista, entre 1880 e 1960 com reivindicação dos direitos (voto, trabalho, educação). Por assim dizer, Simone de Beauvoir encontra-se na chamada *segunda onda* do movimento feminista. Para Beauvoir, o patriarcado é uma estrutura social e, conseqüentemente, histórica. Beauvoir, na obra *O segundo sexo* (1949), nesse sentido, reflete sobre o patriarcado como problema da inserção política, ética e estética, epistemológica, hermenêutica, fenomenológica, etc. das mulheres, caracterizado entre os anos de 1960 e 1980, deslocando-se para as discussões para o plano cultural e social. Suas discussões influenciaram a chamada *terceira onda* do movimento, marcada pelo novo campo analítico da categoria gênero, problematizando-se a univocidade de sentidos binarismos de toda ordem, e não apenas daquele de mulher e homem, alargando grandemente o seu potencial analítico, tornando sua anexação em áreas nas quais, por muito tempo, as críticas foram impenetráveis nesse sentido. Para esse contexto de discussão, podemos citar Judith Butler, bell hooks e Paul B. Preciado. Há quem apresente a *quarta onda* a partir do ano de 2017, apontada como uma nova exigência em relação aos costumes (comportamento, discursos, violência sobre as mulheres e as imagem das mulheres).

As marcas da definição também foram moldando esse corpo feminino, definindo qual corpo deve ter, quais cor de cabelo, tamanho dos seios, dos pés, das mãos, dos olhos, da religião. Foi estabelecido um modelo, um padrão, a mulher precisa ser produzida em massa e em grande escala, mas Beauvoir rebate:

É, portanto, à luz de um contexto ontológico, econômico, social e psicológico que teremos de esclarecer os dados da biologia. A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade (Beauvoir, 2019, p. 65).

Como já mencionamos, esse destino e essa definição dada à mulher são discutidos em sua obra sob os fundamentos da biologia, da psicanálise, do materialismo histórico, da História, dos mitos e da educação. Para Beauvoir, essa condição foi dada pela alienação a qual se constitui em escravidão: “A opressão explica-se pela tendência do existente para fugir de si, alienando-se no outro, que ele oprime para tal fim” (Beauvoir, 2019, p. 544). É uma relação de poder (Foucault, 2022), um fugir de si mesmo, constituir-se para fora, externamente, não consciente de si, imagem alheia de si, unicamente nutriente, não criadora, uma espécie de adubo, de imitação do outro. Assim: “Como essencial nessa alienação em que consiste; apesar das fecundas virtudes que a penetram, o homem permanece o senhor da terra fértil; ela destina-se a ser dominada” (Beauvoir, 2019, p. 109).

A perspectiva de Beauvoir nos leva a questionar por que as mulheres não conseguiram reverter o contexto de dominação, uma vez que, do ponto de vista quantitativo, fosse ou seja possível. Mas ainda assim ela é “minoria”? Na perspectiva beauvoiriana, a coletividade, o “*nós*”, tem um valor fundamental para a existência, a transcendência e a liberdade. Embora a liberdade seja uma experiência singular, ela se constitui no mundo e com os outros sujeitos, desse modo, só se é livre com os outros: “[...], uma vez que o indivíduo só se define por sua relação com o mundo e com os outros indivíduos, ele só existe ao transcender-se e sua liberdade de outrem” (Beauvoir, 2005, p. 125). Assim, a necessidade solidária das mulheres deveria recorrer a *nós mulheres*, e não à mulher.

Nesse sentido, podemos concentrar o “*nós*” no contexto político, econômico, social da mulher. O “*nós*” como ação de políticas públicas, como o direito ao voto, a salários iguais para profissões equivalentes, necessidades básicas de subsistência. Ou seja: uma ação de classe para que, posteriormente, encontre a existência, a transcendência, a liberdade e a responsabilidade de suas escolhas, ou seja, estar aberta a.

Para Beauvoir, as transformações sociais, de fato, ocorreram ao longo do movimento feminista. Vale salientar que o recorte de sua obra estava pautado na análise do contexto da mulher ocidental, em especial, a países como Estados Unidos e França, onde o direito ao voto³, ao divórcio, ao trabalho remunerado, entre outras questões, foram conquistados, mas que esses ainda não possibilitaram a liberdade da mulher.

Mas sendo a escola um instrumento social, para Beauvoir, sobre os mesmos dispositivos que definiram a mulher, é possível desconstruí-lo, uma vez que

[...] é preciso plantar de uma só vez toda a floresta". Mas se supormos, ao contrário, uma sociedade em que a igualdade dos sexos seja concretamente realizada, essa sociedade afirmar-se-á como nova em cada indivíduo. Se desde a primeira infância a menina fosse educada com as mesmas exigências, as mesmas honras, as mesmas severidades e as mesmas licenças que seus irmãos, participando dos mesmos estudos, dos mesmos jogos, prometida a um mesmo futuro, cercada de mulheres e de homens que se lhe afigurassem iguais sem equívoco, o sentido do "complexo de castração" e do "complexo de Édipo" seria profundamente modificado (Beauvoir, 2019, p. 551).

Dessa maneira, as possibilidades de reescrita, reconstruir uma sociedade possível para a igualdade, para o respeito do corpo, da psique das marcas da alienação é possível.

A escola, enquanto instituição social possibilitadora na construção dos sujeitos, cumpre a ação de engajamento a possibilidades outras, mas, se ela estiver pautada em uma representação totalizante, totalizadora e universal, limitará os sujeitos, pois, para Beauvoir, se a educação atuar como alienante, ela perpetuará o contexto de destino para a mulher, como coloca Beauvoir (2019, p. 487): “Vimos que, em verdade, toda a educação dela conspira para barrar-lhe os caminhos da revolta e da aventura”. Mas, ao mesmo tempo, a escola pode criar possibilidades outras, desconstruindo as representações universais.

Para tanto, a Arte, a Literatura e a Filosofia são áreas do saber que podem favorecer o refazer-se, o reconstruir-se, o renascer-se, já que, para Beauvoir, potencializam a criação e a recriação. Dessa forma, Beauvoir afirma: “A arte, a literatura, a filosofia são tentativas de fundar de novo o mundo sobre uma liberdade humana: a do criador. É preciso, primeiramente, pôr-se sem equívoco como uma liberdade, para alimentar tal pretensão” (Beauvoir, 2019, p. 536).

A autora compreende o movimento feminista como um movimento político, pois carece de ação e coletividade. Como já mencionamos, a existência é singular, mas o que

³ O movimento Sufragista reivindicou os direitos políticos para as mulheres, mas especificamente, o direito de votar e de ser votada. Surgiu na Inglaterra, no século XIX, e alcançou o mundo no século XX, período em que a reivindicação foi atendida pela maioria dos países, como por exemplo, 1920 nos Estados Unidos, 1942 no Brasil e em 1944 na França. Sugerimos como fonte cinematográfica “ as Sufragistas”, que é um filme dirigido por Sarah Gavron, com Carey Mulligan, Helena Bonham Carter.

gostaríamos de destacar aqui é que o movimento feminista ocidental não foi e não é um movimento exclusivo de mulheres, mas de todos. Podemos compreender isso quando Beauvoir (2019, p. 545) fala: “ele seria libertado libertando-as”. Na relação de senhor e escravo, em certo sentido, o senhor torna-se escravo, uma vez que ele fica condicionado à dependência do escravo, seja pelo seu trabalho, seja pelo amor, a casa arrumada, e o escravo torna-se senhor, vazio da alienação do seu trabalho.

Mas, nessa relação, não há garantias de liberdade, pois estas estão dependentes um do outro, seja pelo trabalho ou pela ordem. Na obra *O feminismo é para todo mundo* (2022), bell hooks⁴ discute a necessidade de vinculação em massa ao movimento feminista e argumenta que ele é para todos, pois todos são afetados pela separação e definição sexista, e, ao final, todos somos oprimidos por essa relação.

Mas ela tornará possível que sejamos pessoas- mulheres e homens- autorrealizados, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos “iguais na criação (hooks, 2020, p. 15).

Desse modo, para hooks, a libertação como movimento social e coletivo é para todas e todos. A forma econômica operacionalizada pelo capitalismo, que tem por característica a exploração do trabalho e de classe, desfavorece essa liberdade. Para a pensadora, a forma econômica influencia na possibilidade de liberdade, como fala Beauvoir (2019, p. 503-504):

Não se deve, entretanto, acreditar que a simples justaposição do direito de voto a um ofício constitua uma perfeita libertação: hoje o trabalho não é a liberdade. Somente em um mundo socialista a mulher, atingindo o trabalho, conseguiria a liberdade. Em sua maioria, os trabalhadores são hoje explorados. Por outro lado, a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina.

Mas, para a pensadora, como está o contexto concreto da mulher atual e quais são seus problemas? Segundo Beauvoir, mesmo uma pequena parcela de mulheres, a qual ela chama de mulheres emancipadas, do ponto de vista econômico e político, não realizaram grandes transformações. Pois a mulher que se libertou economicamente do homem, nem por isso alcançou uma situação moral, social e psicológica igual à dele. Desse modo, a pergunta “o que é ser mulher” é recolocada no centro da discussão, a necessidade de pensarmos no que

⁴ bell hooks nasceu Glória Jean Watkins no ano de 1952 nos Estados Unidos, mas adotou o codinome em homenagem à bisavó. A pensadora preferiu utilizar o nome beel hooks em minúsculo como uma maneira que ela encontrou de evidenciar a importância de seus escritos e legado, e não de sua figura, evitando, assim, um personalismo, valorizando a coletividade.

fala Beauvoir (2019, p. 506): “O fato de ser uma mulher coloca hoje problemas singulares perante um ser humano autônomo”.

2.3 PENSANDO GÊNERO EM JUDITH BUTLER

A pensadora Judith Butler, em sua obra *Problemas de gênero* (2020), menciona que a categoria mulher foi representada pela linguagem política, discursiva de poder. É necessário ao movimento feminista repensar o que essa mesma categoria constituiu como mulher. Assim, caminhamos na próxima seção, na qual Butler discute sobre a categoria mulher. Desse modo, somos levados a outros caminhos.

Judith Butler, em *Problemas de gênero* (2020), busca problematizar, questionar o gênero, categoria discutida na teoria feminista. Sua investigação centra-se e descentra-se nessas instituições definidoras do falocentrismo e da heterossexualidade compulsória.

No período do movimento feminista, a mulher passou a ser uma construção, e não um dado natural, mas o sexo passou a ser aquilo pelo qual foi naturalizado, aquilo pelo qual não é possível questionar, uma vez que a biologia validou esse sexo, e só há dois: macho e fêmea. No entanto, segundo Butler, isso, ainda assim, é um problema. Se só havia duas possibilidades de sexo do ponto de vista natural, nós continuamos a vislumbrar apenas dois gêneros. E, sendo o gênero uma construção cultural, não será a categoria sexo também uma construção? De onde vem essa naturalidade? Por que algo foi colocado como não questionável? Quais foram os discursos? Quais instituições que permitiram essa naturalização parecem naturais? Quando falamos de corpos femininos e masculinos como naturais, será que, de fato, é algo natural, ou foi constituído como algo natural? Essa naturalidade será que não foi constituída exatamente por vários atos performativos que executam um sexo, um dado corpo e silenciam outras possibilidades? Se o sexo e o gênero são tão culturais como o gênero, será que o sexo e o gênero não são a mesma coisa? Será que não estamos dividindo o corpo da performance se, no fundo, é só a mesma coisa? A partir de uma hierarquia, existe uma hierarquia dos corpos e uma heterossexualidade compulsória?

E por que questionamos tantos com Butler? A problematização, nesse sentido, não é para deixar enfadonha, na impossibilidade de alcançar as respostas nesse trabalho, ou, ainda, de tornar retórica e aforística, mas de nos fazer pensar, questionar, problematizar. Pela quantidade de perguntas que fizemos, podemos, por assim dizer, compreender o quanto a pensadora provoca em nós a perplexidade no sentido de repensar, pensar e (des)pensar.

Nesse sentido, a investigação partirá não da busca de uma origem, de uma verdade absoluta ou dos efeitos das categorias de sexo, gênero e desejo, mas de uma investigação genealógica, que busque problematizar essas categorias discutidas nos movimentos feministas.

Para Butler, a teoria feminista presumiu uma existência de identidade definida na categoria mulher. Uma categoria da qual se constitui o sujeito na representação política. Mas, para a pensadora, essa questão é bastante conflituosa, uma vez que a representação pode se dar de algumas formas, sendo ela uma um termo operacional no meio político, como busca de legitimação e visibilidade das “mulheres” como sujeitos políticos, e outra na função normativa de uma linguagem que relevaria ou distorceria o que é dito como verdadeiro sobre a categoria mulher. Ou seja: uma coisa é a representação política como movimento, e outra é essa mulher. Essa não o é, esse comportamento não é da mulher, logo, não a representa.

Nesse sentido, Paiva (2022, p. 131) compreende:

Além disso, as discussões empreendidas por Butler contribuem com a consolidação das críticas ao feminismo de segunda onda, que, ao operar no marco heterossexual, branco e de um espaço privilegiado de classe, acabava por invisibilizar experiências marcadas por outros atravessamentos de diferença que engendravam opressões específicas, como nos casos das mulheres negras e mulheres transexuais (BARIL, 2007). É nesse sentido que Butler (1993, 1999, 2004) constantemente alertará em relação ao caráter excludente operado por qualquer categoria identitária, ainda que com finalidade de emancipação, como no caso da categoria mulheres no movimento feminista.

Sob esse prisma, a pensadora concentra-se na construção do sujeito mulher. Essas são estáveis e permanentes? Que sujeito é esse? Representa todas as mulheres? Todas as mulheres são representadas politicamente? As qualificações de ser sujeito têm de ser atendidas para que a representação possa ser expandida? Mas que qualificações são essas? Que qualidades são essas que devo ter para ser mulher? Qual linguagem é usada ou quais linguagens esse sujeito deve ter na categoria mulher? Afinal, o que é a mulher?

Ao que parece, para Butler, essa categoria mulher, esse sujeito, foi produzido politicamente pelo poder, seja pela limitação, proibição, regulamentação e controle. Desse modo, para ela, o poder pelas noções jurídicas regulamentadas produziu os sujeitos, conforme suas estruturas reguladoras. Foram criadas por essas exigências. O poder cria os sujeitos, molda, dá forma, define, cria a linguagem jurídica. O mesmo poder que cria é o mesmo poder que oprime o sujeito e é o mesmo que emancipa. Como expõe Butler:

O sujeito” é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não "aparecem", uma vez estabelecida a estrutura jurídica

da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento (Butler, 2020, p. 19).

Nesse sentido, a política preocupou-se com a questão dual do poder jurídico e produtivo. Para Butler, o poder prestabeleceu, predefiniu, preexistiu o sujeito feminino, o qual poderia primeiramente existir e só após ir sendo, mas o poder estabeleceu o que e quem deve ser esse sujeito, ou seja, o poder criou uma ontologia pré-social, “naturalizando”, através da política e da linguagem, esse sujeito, disciplinando-o por meio de instituições, como a ciência, a escola, a religião (Foucault, 2021).

Para além desse problema enquanto sujeito pré-constituído, pré-estabelecido, um antes não histórico, há o problema político que o feminismo encontra no termo “mulheres”, o qual sustenta a noção de sujeito de identidade comum.

Para Butler, os feminismos conferiram um *status* universal, atacaram o patriarcado, mas esse não é o problema das mulheres. O feminismo universalizou os homens – conferiram *status* universal do patriarcado – e as mulheres. Tratou-se de um atalho, uma via de “facilidade”. Mas para quê? Para fortalecer a aparência da representatividade das reivindicações. Essa noção colocada pelo feminismo é descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder das quais constituem “identidades” e que torna equívoca a noção de singular da identidade.

Então, nesse sentido, Butler critica as categorias de identidades, ou seja, tenta desnaturalizar o que as estruturas jurídicas contemporânea engendram, naturalizam e imobilizam as identidades.

Na teoria butleriana, o poder disciplinar foi produzido no século XVIII até o século XX. Um poder que exerceu o próprio discurso científico, da instituição familiar, das instituições de ensino e religiosas. Aquele poder que acabou produzindo identidade, da qual, nesse sentido, foi criada uma identidade de mulher.

Segundo Butler, essa questão da identidade é um problema grandioso, uma vez que é circunstancial, temporal, transitório e passageiro. A questão não está na palavra identidade, mas na forma definidora que é aplicada à identidade. Mas como descrever e representar as mulheres nessa identidade? Se há pluralidade com marcadores de diferentes contextos históricos, com modalidades raciais, classicistas, etnias, sexuais e regionais? Nesse sentido, qual é a tarefa do movimento feminista contemporâneo? Butler, como já falamos, não está

preocupada em buscar soluções, mas problematizar. Mas o que podemos dizer é que, para ela, enquanto o feminismo quiser fundamentar a identidade do sujeito feminino, ele não chegará ao devido problema, uma vez que a formação do sujeito ocorre no interior de um campo de poder sistematicamente encoberto pela afirmação desse fundamento.

Para a pensadora, a ideia de “representação” só vem a fazer sentido para o feminismo quando o sujeito “mulher” não for presumido em parte alguma. Para Paiva (2022), as críticas tecidas por Butler às teorias e políticas feministas são desdobramentos dentro do próprio movimento. Desse modo, para ele, a pensadora coloca-se muito mais como uma problematizadora do uso da categoria mulher, enquanto identidade definidora do ser representativo, estando voltada muito mais como agenciadora da ação política mantenedora de um conceito aberto à resignificação.

Butler discute a padronização do gênero, ou melhor, a inteligibilidade do gênero do qual se criaram categorias de gênero: homem e mulher, macho e fêmea, apresentando-se, assim, como discussão binária. A discussão dessas categorias não levou em consideração o ser humano.

Para Butler, a metafísica da substância, de certa maneira, categoriza o ser humano, o que resulta no problema, pois categorizar, para defini-lo pelo gênero, sexo, sexualidade, corpo, identidade, mulher e desejo, é definir todos os humanos como iguais.

Ao falar de identidade, Butler problematiza esse conceito, pois, nessa perspectiva de definir todos os humanos como iguais, ela mata a pluralidade. Desse modo, para ela, não se trata de identidade, mas de identidades: “E a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam” (Butler, 2020, p. 24).

O sujeito é aquele que a sociedade definiu, e não em uma existência, mas em uma construção. A matriz da inteligibilidade produziu conceitos de identidade sexual. Identidades estas produzidas pelas práticas discursivas (Foucault, 2022), reguladoras, que geram identidade, mas quem as criou? Para Butler, essa questão é de fácil resposta: a heteronormatividade, uma vez que

[...] a crítica foucaultiana da categoria de sexo fornece uma visão das práticas reguladoras de algumas ficções médicas contemporâneas, concebidas para designar um sexo unívoco. Tanto a teoria como a ficção de Monique Wittig propõem uma “desintegração” de corpos culturalmente constituídos, sugerindo que a própria morfologia seria consequência de um sistema conceitual hegemônico. A parte final do capítulo, “Inscrições corporais, subversões performativas”, considera que a fronteira e a superfície dos corpos são politicamente construídas [...] (Butler, 2020, p.12).

Desse modo, o movimento feminista utilizou dessas categorias para conceituar a mulher ao mesmo tempo que o homem. Assim, para Butler, a mulher foi uma elaboração monológica do masculino, a criação discursiva ontológica. Criou uma linguagem, leis, uma ética, uma política, uma cultura social, uma substância da condição binária.

Para ela, foi criada uma epistemologia do gênero, essa ontologia da substância, de tal forma que a linguagem discursiva substantiva que obedece a um sistema da heterossexualidade compulsória, tendo sido colocado o binarismo como substância, uma vez que a masculinidade é a meta.

Para o pensamento butleriano, o sujeito feminista compreendeu que sexo e gênero são diferentes, mas, se o gênero está para o sexo, e o gênero é cultura, logo, sexo e gênero são produções culturais. Em nossa sociedade, estamos diante de uma “ordem compulsória” que exige a coerência total entre sexo/gênero/desejo, práticas disciplinares que tentam obrigar os sujeitos a se encaixarem nessa obrigatoriedade heterossexual, e tudo que não se encaixa nessa normatividade é considerado anormal, doente, facilmente não político, não vivível.

Segundo Butler, o “corpo” aparece representado como instrumento ou meio com o qual um conjunto de significados culturais é apenas externamente relacionado, como fronteira analítica que gera limites de uma experiência discursivamente condicionada. Em outras palavras, vendo no ultrassom uterino que o bebê tem o sexo feminino, já damos um nome de “acordo” com esse sexo. Escolheremos a cor rosa para as suas roupas, seu quarto e para toda a sua decoração. Definimos que ela se casará com um menino que veste azul, calça e chapéu. Esse exemplo é apenas para ilustrar o que entendemos por um corpo/sexo/gênero/desejo discursivamente predefinido, pré-construído, preexistente.

Para a teoria butleriana, há um pensamento diferente entre uma e outra no que se refere à assimetria do gênero. Será que colocar todas as culturas sob o mesmo discurso de opressão do gênero em uma espécie de imperialismo global colonizador falocêntrico é factível? Para Butler, a crítica feminista deve analisar as afirmações totalizantes da economia significativa masculina, mas ela também deve ficar alerta em relação aos gestos totalizantes do feminismo, porque podem levar à subordinação heterossexista.

Nesse sentido, a pensadora problematiza a universalidade da identidade feminina e da opressão masculina. Epistemologicamente comum ou compartilhada, consciência articulada, estrutura compartilhada de opressão, estruturas ostensivamente transculturais de feminilidade, maternidade e sexualidade. Contudo, estaria o gesto globalizante. Sob essa ótica, a “categoria

mulher” exclui marcadores, como, classe, raça, entre outros. A multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das “mulheres”.

A crítica butleriana ao movimento feminista coloca-se exatamente nesse querer enquadrar a identidade – não há como trazer uma unidade a partir da identidade. Para ela, as políticas de coalizão seriam uma possibilidade, de modo que, nesse movimento político, as “pautas” podem ser diferentes. Seria reconhecer suas contradições e agir, deixando essas contradições intactas.

Na política de coalizão, a palavra diálogo sairia da sua condição semântica de duas falas, duas falas de oposição para uma infinidade de possibilidade de falas dentro do mesmo espaço. Assim, para Butler, a política de coalizão aberta afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, uma assembleia que não tenha um telos normativo e definido e que se permita múltiplas convergências e divergências.

Sua crítica pauta-se também no movimento feminista, o qual também se utilizou da metafísica da substância, ser, substância. Lúcia é mulher. A substância definiu Lúcia como mulher, sem levar em consideração seus desejos, sexualidade e pessoa psíquica. Essa linguagem discursiva heteronormativa que, de certa maneira, definiu o sujeito em virtude do seu sexo.

A ontologia do ser, discursivamente, define a pessoa pelo seu sexo, encaixando-a em um gênero, e, a partir dele, define os desejos, a sexualidade, a orientação sexual e a psique. Assim, essa substância é caracterizada por um gênero, para só então ser uma pessoa. Essa discursividade gramatical, com a necessidade de dizer, nomear para encaixar ou encaixar-se em algo, é cultural reguladora. Segundo Butler (2020, p. 12):

[...] pela gramática substancializante e hierarquizante dos substantivos (res extensa) e adjetivos (atributos, essenciais e acidentais). Pela leitura cursiva de *Herculine*, Foucault propõe uma ontologia dos atributos acidentais que expõe a postulação da identidade como um princípio culturalmente restrito de ordem e hierarquia, uma ficção reguladora.

Desse modo, para Butler, o gênero mostra-se performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância. Como ela propõe, se é pela discursividade e pela ontologia que foram categorizados os sexos, é preciso por eles ser desconstruídos, desontologizados. Já que a gramática não é misógina, sexista (ou seja, outra linguagem é possível), ela poderá construir para a compreensão e acolher a pessoa humana.

Segundo Butler, por se tratar de uma discussão no campo da ontologia, da discursividade, é necessário irmos pela mesma via, não para compor o binarismo, o discurso

da heteronormatividade, mas como genealogia política das ontologias do gênero, como fala Butler:

Como genealogia da ontologia do gênero, a presente investigação busca compreender a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária, e sugerir que certas configurações culturais do gênero assumem o lugar do “real” e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma auto naturalização apta e bem-sucedida (Butler, 2020, p. 96).

Portanto, Butler volta-se para a pluralidade, plurivocidade a pluriformidade. Para a autora, se os corpos se manifestam de diferentes formas, seja pelo desejo, pela psique, pela sexualidade e se apresentam de formas variadas, qual a necessidade de se perguntar o que é mulher nesse contexto?

Como vimos em Beauvoir, o campo discursivo volta-se para o binarismo, a ideia de “mulher” foi constituída a partir da ideia de “homem”. Onde a mulher não deve ser definida, mas construída a partir de si. Em Butler, essa substância categorizada como mulher é um *produto* discursivo heteronormativo, não sendo possível conceituá-la pelo sexo e gênero, já que ambos são construções culturais, políticas, ontológicas, epistemológicas e éticas. Sendo, para Butler, a pluralidade possível no real, desse modo, não é possível pensar e falar em mulher, mas mulheres, em pessoas, em pessoas humanas.

Butler compõe sua ontologia fugindo da qualificação discursiva heteronormativa, uma vez que a homossexualidade foi absolutamente negada. Sendo a mulher o outro do homem, o segundo sexo. A homossexualidade é o outro da mulher, ou seja, o nada. É sob essa perspectiva que Butler desfazia a ideia de gênero e sexo, já que, na realidade concreta, pode-se mudar de sexo. Deste modo, o sexo no campo da inteligibilidade define o sujeito?

Na obra “*Desfazendo gênero*” (2022) Butler busca discutir sobre o gênero, critica as diferenças sexuais binárias de homem e mulher, sexualidade, famílias e seus parentescos, e os direitos das pessoas trans, inclusive, sobre o acesso a serviços de saúde. Butler discute uma ontologia do *ser* e não do *ter*. Uma ontologia da pessoa concreta, real. Uma ontologia fundada na política, em questões públicas, direitos, leis e garantias do existir, enquanto pessoa, e não enquanto sexo, gênero e corpo. Logo, pessoa humana ou desumanizada.

Estando, por um lado, o gênero como construção cultural variável do sexo, político, discursivo, heteronormativo, metafísico substancial, o sexo, para Butler, está no mesmo lado, uma vez que

[...] a categoria de “mulher” não é necessariamente a construção cultural do corpo feminino, e “homem” não precisa necessariamente interpretar os corpos masculinos. Essa formulação radical da distinção sexo/gênero sugere que os corpos sexuados podem dar ensejo a uma variedade de gêneros diferentes, e que, além disso, o gênero em si não está necessariamente restrito aos dois usuais (Butler, 2020, p. 194-195).

Ou seja, estando o gênero do campo da construção, o sexo está nesse mesmo campo, já que se pode mudá-lo. Para Butler, não sendo o sexo para o gênero, o gênero para a orientação sexual e a orientação sexual para a sexualidade, o que resta? A pessoa humana. E não necessariamente o inverso, pois pode variar nas ordens, nas normas, nas fruições, nas desordens. A pessoa humana, não no sentido à margem de, para além de, mas na pluralidade, pluriformidade, plurivocidade, está sendo.

Portanto, “Se o sexo não limita o gênero, então talvez haja gêneros, maneiras de interpretar culturalmente o corpo sexuado, que não são de forma alguma limitados pela aparente dualidade do sexo” (Butler, 2020, p. 195). Assim, a variedade de existir pluraliza o sexo e o gênero. Fala-se em sexos, gêneros, orientações sexuais, identidades de gêneros, sexualidades, corpos, pessoas e humanidades. Reconhecendo a singularidade, mas também as singularidades.

Nessa perspectiva, para Butler, as possibilidades do tornar-se no sexo são infinitas. Em outras palavras, há infinitas possibilidades de mudanças de sexo, assim como do gênero. Assim como há transformação nas culturas, há mudanças, no sexo e no gênero.

Para tanto, voltemos à nossa questão inicial: o que é a mulher? Vimos que, ao longo do pensamento de Beauvoir, o conceito mulher estaria no campo da abertura, do devir. Esse pressuposto no leva à discussão do heteronormativo em Butler, o qual recai em duas possibilidades de existir.

Em Butler, vimos que essa questão é ampliada ao mesmo tempo em que é criticada, pois, para ela, há uma variedade de mulheres, e a pergunta descola-se para: o que é ou o que são as mulheres? Para, possivelmente, responder à questão, não basta ter um sexo discursivamente construído; é necessário reconhecer-se nele. Dessas reflexões, resulta a construção do movimento feminista.

A função da categoria de gênero tem sido um grande problema para os movimentos feministas, pois não se trata nem de nos desafiar ao conceito de gênero, nem de nos justificarmos apenas nesse conceito para pensar a mulher no contexto social.

Assim, o projeto político-filosófico de Butler sintetiza o debate que veio antes dela, ao mesmo tempo em que ela está abrindo novas possibilidades. Como pensar as diferentes formas de segregação, e esses traços mais ou menos desagregam as vidas que importam das que não importam, as vidas que têm valor das que não têm, as vidas dos que são matáveis, as vidas que têm direito e as que não têm (Butler, 2021). É suficiente que o feminismo seja feito

apenas por mulheres? O feminismo é humanismo? Ou seja, vai se extinguindo o conceito de humano?

Butler trata de reconhecer a inteligibilidade de todas as pessoas que ainda não puderam ser abarcadas na pretensão da universalidade do conceito de humano, que historicamente só coube ao homem e foi discursivamente criado pelo poder.

2.4 ACERCAMENTO E DIÁLOGO ENTRE BEAUVOIR E BUTLER

Nossa perspectiva, ao trazer um diálogo entre o pensamento beauvoiriano com o pensamento butleriano, não é transpor em certa medida a busca de uma verdade no que se concentra a nossa questão, que é compreender o conceito (categoria) de mulher, mas os desdobramentos do pensamento de ambas no espaço e tempo, no que consiste a ontologia de gênero e as suas nuances, na epistemologia, nas políticas e nas teorias feministas e, por consequência, nos movimentos feministas.

Buscamos pensar a partir e com elas esses problemas que não só se delimitam ao campo filosófico, mas também educacional. Uma vez que, em ambas as áreas do saber, o *eu* (sujeito), é a obra-prima, somos levadas e levados a refletir juntas e juntos.

A pergunta beauvariana “O que é mulher?” é de uma reviravolta na ordem normativa epistemológica, ontológica, lógica, ética, política e social. É contestadora do lugar e da autoridade da posição masculina, da produção do *outro* (mulher), da dependência do sujeito diante do *outro* feminino. O que, para Beauvoir, seria a relação do senhor e do escravo, uma dialética, um binarismo, uma ordem heteronormativa na constituição de sujeitos, para Butler, não estaria necessariamente nessa ordem a constituição dos sujeitos.

Diferentemente do pensamento de Beauvoir nesse aspecto, Butler compreende a constituição desses sujeitos não como uma condição dialética, mas do poder. Apesar de Beauvoir reconhecer o poder, ela não se utiliza como o modo operante da sua análise explicitamente. Para Butler, o poder cria os sujeitos, cria ambos os sujeitos, cria a dialética, a binaridade, a heteronormatividade, cria a disciplina do corpo, do desejo, do sexo, do gênero e da sexualidade. Nesse sentido, não há um sujeito que cria ou depende do outro, mas o poder os cria, usando dispositivos para produzir os sujeitos, uma economia de produção.

Nesse sentido, a pergunta “O que é mulher?”, em Butler, pode ser reformulada da seguinte maneira: que características o poder constrói no sujeito (a mulher)? O que acontece quando o regime epistemológico do convencimento heterossexual é desvelado? Que mulher é representada?

Suas análises filosóficas são distintas pelo fato de percorrerem caminhos diferentes, mas que não chegam a ser discrepantes do ponto de vista de buscar compreender como o sujeito foi produzido. Ao que nos parece, Beauvoir percorre pela *fenomenologia*, fazendo uma descrição histórica com análise do estado atual da educação e dos costumes em que a mulher foi constituída, ou, ainda, como as ideias de essencialidade e nominalismo definiram, criaram o corpo, o nome, o destino, a psique, a vida social, a maternidade, ou seja, destinaram a mulher.

Já Butler parte da análise *genealógica* aos moldes foucaultianos e nietzscheanos, a recusa de ideia de origem, ao conceito de verdade absoluta e à crítica à questão da identidade a essencialidade.

Nessas questões da busca de uma verdade absoluta e de essencialidade, ambas partem da ideia de que não há uma essencialidade, um destino, uma definição do sujeito. Para ambas, o sujeito está em devir, e não é em essencialidade; muito menos ambas buscam verdades absolutas ou eternas sobre o sujeito. Mas, afinal, o que é o sujeito?

Pela discussão a que chegamos até aqui, definir o sujeito em abstrato e universal não é a perspectiva filosófica de ambas as filósofas, mas busca compreender o que é sujeito em composição, e não em substância. Desse modo, o conceito mulher em Beauvoir oferece a relação entre corpo e subjetividade: “[...] o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo.” (Beauvoir, 2019, p.11). Há uma composição de vivência, experiência em devir, o tornar-se, o corpo não como marcador ou definidor, seja pelo órgão sexual ou por qualquer parte.

A crítica que ambas as filósofas fazem sobre a biologia é reduzir e definir o sujeito, seja em Beauvoir pelo destino, seja em Butler pelo poder. Para Cyfer, em Beauvoir, o corpo não é uma redução do sujeito à matéria; há uma consolidação histórica no modo de viver no mundo e o mundo viver no sujeito (Cyfer, 2015). Já a subjetividade corporizada é colocada sob a alienação corporal da mulher, como coloca Beauvoir:

Alguma coisa está ocorrendo, que não é doença, que está implicada na própria lei da existência e que, no entanto, é luta, dilaceração. Por certo, do nascimento à puberdade a menina cresceu, mas nunca se sentiu crescer: dia após dia, seu corpo lhe foi apresentado como uma coisa exata, acabada; e eis que agora ela "se forma": a própria palavra a horroriza [...] (Beauvoir, 2019, p. 53-54).

Ao passo que o corpo vai alienando-se, há um domínio sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre gênero e o destino. Por isso, a menina será encorajada a alienar-se

em sua pessoa por inteiro e a considerá-la um dado inerte. Segundo Cyfer (2015), em Beauvoir, não há separação entre corpo e mente, mas uma subjetividade deteriorada. A mulher vive a ambiguidade, sem necessariamente viver a má fé, uma vez que se trata de uma desigualdade socialmente construída e impregnada no corpo feminino. Nesse sentido, Beauvoir atribui ao poder do patriarcado essa produção, constituída pela psicanálise, pela religião, pela biologia e pela própria estrutura social.

Butler critica exatamente esse ponto beauvariano. Para a pensadora, estaria o poder na constituição do sujeito, e não necessariamente o patriarcado; ou seja, os homens. Para ela, o poder cria ambos.

Segundo Furlin (2013), Butler compreende o sujeito como sujeito performativo, ou seja, cria-se um sujeito na medida em que ele atua sobre as normas do poder. Só se é sujeito sob os moldes discursivos do poder. Butler compreende esse sujeito não como transcendente abstrato, mas real e político, uma vez que sua constituição se dá sob as formas de operações de políticas jurídicas. Assim, a pensadora compreende o sujeito ocultamente criado e naturalizado politicamente.

O sujeito” é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não "aparecem", uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas (Butler, 2020, p.19.).

Mas há possibilidade de a resistência do sujeito não seguir a essa padronização criadora normativa universalizadora, que circunscreve *a priori* os sujeitos?

Furlin (2013) entende, como já mencionamos, que o pensamento butleriano é permeado pela influência foucaultiana, a qual compreende que os regimes reguladores e disciplinares sociais passam pela psique, da qual se fabrica também a vida interior e exterior, motivando uma distinção entre social e psique. Para Furlin (2013), essa consciência possibilita ao sujeito resistência e reflexibilidade, opondo-se ao poder e às normas reguladores disciplinares discursivas.

Assim como em Foucault, a teoria Butleriana concebe que o sujeito não está completamente determinado pelo poder nem o determina completamente. O poder é anterior ao sujeito, uma vez que está contido nas normas que o produz, que age sobre ele, mas é também algo que o constitui, por agir por meio dele (Furlin, 2013, p. 397).

Desse modo, o sujeito em Butler exerce uma ambivalência de fazedor do sujeito e do sujeito criado pelo poder, o que, para ela, seria o modo de assimetria de uma potência em ação da inversão, do dismantelar, da “invertida” que busca subverter, da desestabilização ou deslocamento e da mobilização.

Portanto, o sujeito butleriano encontra possibilidades para ressignificar normas, discursos, experiências, vivências e práticas sociais. Ou seja: o conceito mulher está em aberto.

3 A ESCOLA, O GÊNERO E A EDUCAÇÃO MENOR

A discussão de gênero, como já falamos no capítulo anterior, está inserida nas discussões, ontológicas, epistemológicas, fenomenológicas, lógicas, por assim dizer, éticas, bem como políticas, sociais e econômicas. Desse modo, a discussão de gênero é um problema filosófico. Estando a escola como espaço social, as questões vivenciadas pelas e pelos estudantes, se acolhidas, podem ser vias de reflexão, vias de escutas e falas, de subjetividades e pluralidades diversas. Desse modo, é possível manter um diálogo entre gênero e escola? O que pode a escola? O que pode o gênero?

Com a Lei n.º 11.684, de 02 de junho de 2008, a qual inclui a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio no Brasil, vários desdobramentos e discussões ocorreram até o presente momento. Recentemente, com o chamado novo ensino médio, houve, mais uma vez, a discussão sobre a exclusão do ensino de filosofia no ensino médio. Para tanto, garantiu-se a permanência do seu ensino, atendendo ao novo modelo de escola de ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) propõe que o objetivo do ensino básico, em especial, o ensino médio, é o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes um lugar de ação e do ócio.

É nesse contexto de idas e voltas, de inclusão e exclusão, de currículo hegemônico que o Ensino de Filosofia no ensino médio coloca-se no nosso país. Para Louro (2022), o contexto histórico educacional esteve pautado em um currículo hegemônico, eurocêntrico e patriarcal.

O que se ensina, como se ensina e a quem se ensina são marcadores dessa história. Segundo ela, a escola é marcada por múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. Fenômeno esse também discutido por Foucault (2020), pois, para ele, essas realidades se dão pelas relações de poder, e a escola utiliza-se desses dispositivos para circunscrever seu modelo, ou, ainda, podemos dizer que a escola foi ou é utilizada como instrumento de controle.

Modos operantes que marcaram corpos, limitaram-nos, definiram-nos, hierarquizaram-nos e os classificaram. É o que Louro nomeia de “corpo escolarizado” (Louro, 2020, p.65). Com o direito à educação e à permanência na escola, lentamente, ela começou a receber uma

diversidade de corpos. Estes, antes, excluídos. Essas mudanças possibilitaram a presença de corpos diversos, mas não o currículo diverso.

Podemos perceber que, ao mesmo tempo, com a redemocratização da educação e da escolarização, todas e todos tiveram o direito à educação e à escola, mas permaneceu o controle do que se ensina e sobre os corpos.

Com a mobilização de movimentos de mulheres e movimentos feministas, gays e lésbicas a chamada “política de identidades” (Louro, 2021) ganharam espaços e vozes. Implodiu com as noções tradicionais das chamadas categorias imutável, universal, trans-histórico (tempo e espaço) e de essencialidade, para a possibilidades de transgredir essas categorias e fronteiras sexuais.

Todas essas transformações afetam a forma de viver e de construir identidades de gêneros sexuais, ou seja possibilitam novas formas existenciais para todas e todos, até mesmo para aquelas e aqueles que não experimentam de forma direta. Possibilitando novos questionamentos, soluções, realidades outras, apontando novas e provocando perguntas.

Abrindo-se a essas possibilidades outras de gêneros e sexualidade, e aqui entendemos sexualidade como construção da subjetividade (Foucault, 2021), como mencionamos anteriormente a discussão de gênero, sexualidade e corpo é uma discussão social e política e a escola como espaço social pode ser um meio reflexivo e emancipador, como expõe Louro

O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. o segundo, ao fato de que a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (Louro, 2021, p.11).

Nessa perspectiva, a escola pode ser um reforçador, ou, como chamaria Sílvio Gallo (2002), a Educação maior, a qual, segundo ele, é aquela produzida nos gabinetes pela macropolítica, individualizada, a que consta na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ou a Educação menor, aquilo que se caracteriza como ato de revolta, revolucionário, subversivo, da qual a professora ou o professor pode ser militante, ou seja, aquela/e que vive com, e não a parte de.

Ainda nesse sentido da Educação menor, Brito e Gallo (2016, p. 33) compreendem a educação menor como “ outra escola ou melhor como outras escolas, como formas outras de se pensar e de se fazer a instituição escolar que traçaram linhas de fuga em relação a este modelo dominante”. Uma escola que queira formar o ser humano de acordo com suas características próprias, para ser livre, para poder viver em um nova sociedade ou sociedades.

Oportunizar uma escola em uma Educação menor é possibilitar, nas perspectivas de Gallo (2002), seguindo o livre fluxo da vida. É um espaço onde se compreendem as singularidades, falas e escutas. É considerar um ser inteiro a ser respeitado e tornar-se autônomo, mas também ser socializado numa coletividade, em uma comunidade.

Outra ótica da Educação menor compreende o trabalho cotidiano da professora e do professor numa produção coletiva com suas e seus estudantes, além e aquém de toda política educacional, de todo projeto político pedagógico. A educação menor, pensada como invenção cotidiana do fazer filosófico pedagógico, contraria a chamada de educação maior, na qual se concentra naquilo que Foucault denominou de biopolítica e de biopoder, uma política de controle populacional e dos corpos.

Desse modo, Brito e Gallo (2016, p. 38) comentam:

Professores inventam coletivamente com seus alunos formas de ensinar, possibilidades de aprender. Formas que podem ser seguidas, mas não podem ser reproduzidas. Uma educação menor que, ainda que seja produzida e praticada no interior da instituição escolar, e a afirmação de um fora da escola, na medida em que não reproduz seus padrões.

Nessa mesma perspectiva, hooks (2017) compreende a prática docente como uma prática da liberdade, na qual a possibilidade de criar espaços participativos para a partilha de conhecimento é possível, e os espaços construídos para estudos feministas devem preocupar-se em criar novas estratégias pedagógicas para a prática da liberdade.

Nesse sentido, na chamada educação engajada por hooks (2017), há a participação de todas e todos que estão no processo, não há necessidades hierárquicas, uma vez que todas e todos se colocam no processo, pois haverá participação desde o interesse do que estudar à integralidade de práticas da vida, de um conhecimento significativo, pois a prática da liberdade permite que as e os estudantes assumam a responsabilidade por suas escolhas.

Para hooks (2017), na educação engajada e para uma liberdade, dá-se ênfase ao bem-estar. Diz hooks (2017, p. 28): “[...] os professores devem ter compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar”. Ou seja: uma educação em que a e o docente sejam afetados, pois, para ela, a prática docente é uma espécie de prática do curador, terapêutica, e pode ser dirigida primeiro para ela ou ele mesmo.

hooks (2017) compreende por autoatualização a realização e o reconhecimento docente profissional naquilo que está sendo vivenciado na escola, nascida de um ponto de vista filosófico que enfatize a união de mente, corpo e espírito. Seria uma espécie de sucesso pessoal, associado à educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser.

Pensar a escola que tínhamos, a que temos, a escola que queremos e a que é possível tornar e tornar-se é uma tarefa transgressora. Pensar a educação em uma perspectiva de classe, raça e gênero no sentido da tomada de consciência e, ao mesmo tempo, construção de subjetividades e linguagens de uma diversidade antes desconsiderada pela economia de saberes. Considerando que ação filosófica pedagógica é também política, talvez o ensino de filosofia no ensino médio tenha essa heterotopia em uma perspectiva foucaultiano do pensar o cotidiano escolar como um outro espaço, um outro lugar, em que outras relações sejam possíveis, em que a criação e a recriação sejam possíveis.

3.1 CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E A ESCOLA

Nesta seção, estruturamos didaticamente nossa escrita e discussão nos conceitos que entendemos como possíveis para a nossa discussão. Não que questões outras são sejam importantes e cruciais para as questões de gênero e o lugar de fala das mulheres, mas nos concentramos nesses caminhos. Outra questão que gostaríamos de expor é que essas questões não são ou não estão separadas ou hierarquizadas, mas é única e exclusivamente o modo como organizamos nossa discussão. Desse modo, os próximos parágrafos concentraram-se na discussão sobre os conceitos: corpo, gênero, sexualidade na escola.

Atravessadas e atravessados historicamente e até recentemente no nosso país, em que falar de gênero, sexualidade, sexo e corpo na escolar seria um grande problema, mas, de fato, não deixa de ser, são conceitos caros, seja para a Filosofia como para o Ensino de Filosofia.

Em *A História da Sexualidade*, no volume *A Vontade de Saber*, Foucault (2021) aborda que o conhecimento sobre o prazer, foi posto como dispositivo de poder, ou seja controlador “saber do prazer, prazer de saber, o prazer” (Foucault, 2021, p.85) de poder saber. Controlar os sujeitos por diversos dispositivos, para além do poder disciplinar, ou seja pelo biopoder “corpo-especie”, desse modo, o gênero é uma invenção assim como o sexo, contudo nas, e pelas relações de poder.

Das violências realizadas pelas condições do gênero e da sexualidade, está o que Beauvoir chama de segundo sexo, o feito com as mulheres, na ampliação da dimensão o feito com as mulheres negras, indígenas e deficientes. Das violências dos corpos vulneráveis, dos corpos vividos e dos corpos matáveis, das mulheres trans, da homossexualidade e por desejos outros discutido por Butler. As violências de diferentes formas.

Para Lins (2016) “a violência está diretamente associada ao poder.” (Lins, . 2016, p.54) ou seja, uma vez que, a escola impõe seu poder através do saber. Abrir a conversa não é

garantir o direito a diferença pela igualdade, pois falar de gênero e sexualidade na escola, não assegura a não violência, uma vez que essa fala pode ser excludente. A dicotomia de gênero não assegura as singularidades, pois pode criar outras formas de violências sobre outros sujeitos, pois, segundo Lins,

[...] violência de gênero engloba também a população LGBT. Uma vez que sua orientação sexual e identidade de gênero põem em xeque os estereótipos de gênero tradicional e a heteronormatividade, essas pessoas são colocadas em situação de vulnerabilidade e desvantagem em relação a direitos (Lins, 2016, p. 56).

Possibilitar a fala é também ouvir a todas e todos, é ouvir de diferentes formas, vivenciais, corpos, gêneros, sexualidades diferentes. Por isso não basta conversar sobre, falar e ouvir e impor modelos, é necessário possibilitar um espaço, ou seja uma sala de aula que escute com profundidade, que acolha essas falas, mas que, sobretudo, possibilite a pluriformidade a plurivocidade.

Desse modo, é necessário estarmos atentas e atentos, os sentidos precisam estar aguçados, pois, segundo Louro,

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas (Louro, 2022, p. 63).

Nessa perspectiva pedagógica filosófica ou ainda filosófica pedagógica como já mencionamos na sessão anterior, uma educação palpável é uma possibilidade heterotópica, entre-lugar, tomar o cotidiano escolar como um outro lugar distinto dos espaços sociais, mas também como um lugar em relação à escola instituída, estabelecendo relações outras, instituintes.

A escola é habitada por corpos, a suposição parece ser que o corpo expressa uma verdade dicotômica e hierárquica fundamental universalizada sobre o gênero e a sexualidade, tornando-se uma matéria. Essa forma de vincular a questão da materialidade do corpo é frequentemente evocada como uma questão referente a diferenças materiais. A dissemelhança sexual, entretanto, não é, nunca, meramente, uma função de dissemelhanças materiais que não sejam, de alguma forma, concomitantemente marcadas e formadas por práticas discursivas, por assim dizer, na perspectiva foucaultiana.

O corpo discursivamente materializado ao longo do tempo é um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o sexo e produzem essa materialização por meio de uma repetição forçada destas normas, hierarquizando, assim, corpos vivíveis, corpos matáveis, corpos para determinados trabalhos, corpos para serem abusados, corpos para serem mercantilizados, instrumentalizando corpos como matérias. E, nesse sentido, compreende Butler (2021, p. 25):

Na verdade, quando o mundo se apresenta como um campo de força de violência, a tarefa da não violência é encontrar formas de viver e agir nesse mundo, de tal maneira que a violência seja controlada ou reduzida, ou que sua direção seja invertida, precisamente nos momentos em que ela parece saturar esse mesmo mundo e não oferecer saída. O corpo pode ser o vetor dessa inversão, da mesma forma que o discurso, as práticas coletivas, as infraestruturas e as instituições.

Se é pelo corpo que ocorre a materialização, mas é também por ele que ocorre a inversão, é possível a criação de rotas de fugas. E é nessa perspectiva que Foucault (2021) relaciona o cuidado de si a uma postura ativa ético-política do sujeito, caracterizando, assim, uma possibilidade de resistência ao biopoder.

O cuidado de si consiste numa certa forma de atenção, de olhar, de converter o olhar do exterior para si mesmo, implicando certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento, uma espécie de acontecimento do pensamento.

Segundo a compreensão foucaultiana, o cuidado de si dar-se-á a por práticas atravessadas por ações que circunstanciam uma estética da existência, e a vida do sujeito percebida como uma obra de arte. A estilização das condutas, norteadas pela noção do cuidado de si dos antigos, permitia uma reflexão moral e ética, na qual os sujeitos se encarregariam de estar cientes de suas práticas e exercícios de liberdade, além de uma constante atenção e prudência para lidar com funções políticas. Essa compreensão dá-se pelo seu retorno às leituras dos pensadores antigos greco-romanos em uma perspectiva do “conhece-te a ti mesmo”, que Foucault compreendeu como “cuida-te de ti mesmo”

Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se tomam sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas de que convém apropriar-se ainda melhor. [...] Existem também as conversas com um confidente, com amigos, com um guia ou diretor; às quais se acrescenta a correspondência onde se expõe o estado da própria alma, são solicitados conselhos, ou eles são fornecidos a quem deles necessita - o que, aliás, constitui um exercício benéfico até para aquele chamado preceptor, pois ele os reatualiza para si próprio: em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem (Foucault, 2021, p. 66-67).

E, ainda, segundo Carvalho (2020, p. 143):

Sentir a realidade é cria-la ou criar uma de suas facetas, uma de suas dimensões, sentir o próprio corpo é já criá-lo ou criar uma de suas performances, manifestar esteticamente o que se sente na vivência da realidade e do seu próprio corpo é, portanto, um problema filosófico.

Nesse sentido, com a escola sendo esse lugar de corpos, podemos nos utilizar dessas ferramentas, por assim dizer, sendo os corpos o caminho possível para as fugas. É também na escola que podemos criar e recriar essas rotas de fugas.

Sendo o corpo discursivamente práticas reguladoras, o corpo, enquanto subjetividade, fala. Se os corpos, na compreensão foucaultiana, trazem esses discursos regulatórios, a transgressão deles é dar voz a esses corpos, é trazer luz à subjetividade dessas falas pelos corpos. E, nesse sentido, Louro (2021, p. 28) afirma que, “Historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles. Quando o poder é exercido sobre o corpo, emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder”.

Na perspectiva beauvoiriana, a pensadora não separa ontologicamente corpo e mente, o corpo não é uma coisa, assim como a mente também não. Compreende Beauvoir (2019, p.62): “[...] o corpo não é uma coisa, é uma situação”. Nesse sentido, o corpo é um acontecimento, é uma circunstância. Ele comporta a ambiguidade de estar, ao mesmo tempo, na natureza e na cultura, e, desse modo, podemos dizer que, para Beauvoir, o corpo é um nó de significados rivais. O corpo, portanto perfaz a consolidação histórica de nosso modo de viver no mundo e de o mundo viver conosco.

Para Simone de Beauvoir, nossos corpos são as formas pelas quais podemos existir no mundo e viver as experiências a partir dele. Expressa Beauvoir (2019, p.11): “o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo”. Nas relações intersubjetivas dos outros corpos e com o mundo, vamos nos fazendo, vir-a-ser, devir. E, nessa construção, desconstrução e reconstrução dos nossos corpos na subjetividades, o cuidado de si torna-se como uma possibilidade. Portanto, como já mencionado, se a escola, na perspectiva foucaultiana, compõe as instituições como dispositivos de controle, é também por ela que podemos transgredir.

Nas práticas disciplinares, a escola se comporta como consentida e validada nos corpos. Na escola, os corpos são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados, reprovados, categorizados, magoados, coagidos. A prática de ser homem e mulher

serviu ao modelo da produção em massa do sexo. Quanto a isso, compreende Louro (2021, p. 21):

[...] a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintivos daqueles instituições. Os propositos dessas investimentos escolares em uma a produção de um homem e de uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedade [...] brasileira, respetivamente.

Essa práticas disciplinares, no entendimento de Louro (2021), foram imputadas ao sujeito, de modo que a heteronormatividade compulsória (Butler, 2020) foi discursivamente validada na escola. E, nesse sentido, Louro (2021) fala que, nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso.

Mas, mais que isso, as escolas brasileiras, nos últimos tempos, têm tido uma postura de resistência sobre as discussões de gênero, diante das condições políticas. Se, por um lado, falar de corpos, gêneros e sexualidades incita as e os adolescentes a práticas de atos sexuais, por outro, temos os próprios estudantes nos chamando nos corredores, nos banheiros e na sala de professores para discutir sobre as questões de gênero e sexualidade. Por outro, o próprio corpo docente nega-se a discutir em uma perspectiva disciplinar e multidisciplinar. E, nessa estruturas de lado, o que resiste são os corpos e desejo, por querer entender o que são as questões de genero e sexualidade. Contudo, essa questão, segundo Louro (2021, p. 31-32),

[...] deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevema expressar, de formamais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância [...] De algum modo são indivíduos “corrompidos” que fazem o contraponto da criança inocente e pura.

Como já discutimos no capítulo anterior, para Butler (2020), o gênero se comporta como uma relação de poder que discursivamente nos é imputado dentro de caixas fechadas e modelos a ser seguidos de mulher e homem, e esse sentido, a pensadora entende por gênero, como sendo performativo, porque não possibilita o sujeito em si, mas uma condição *a priori*, por assim dizer, que viola as condições possíveis de subjetividades. E, ainda nesse sentido, Louro (2014) compreende que os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Nessas estruturas de produção de sujeitos, Louro (2014) nos alerta para problematizar as naturalizações do processos de ensino e aprendizado. Estando a estrutura escolar tomada por currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação que, seguramente e sofisticadamente, asseguram as relações de poder. A pensadora nos convida a problematizar as teorias que orientam nosso trabalho enquanto docentes. Mesmo aquelas teorias consideradas críticas devem passar pelo crivo das problematizações, e devemos ficar atentas e atentos sobre tudo da linguagem, pois é sobre ela que se operam como dispositivo sofisticado as hierarquizações tanto nas questões de sexismo, racismo e etnocentrismo. Sobre isso, pensa Louro (2014, p. 69): “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, elas institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”.

Vale lembrar que essas fixações das diferenças não são para compreender a pluriformidade ou a plurivocidade, mas estabelecer a diferença como ponto de hierarquia, ou seja, no que foi entendido nas relações de poder por classe, raça, gênero e sexualidade.

Nesse lugar da linguagem, Louro (2014) também compreende que o não dito é aquilo que é silenciado, seja pelos sujeitos que não são, seja porque não podem existir ou por não poderem ser nomeados. Essa escola como um não lugar não nega a existência desse sujeito, mas não o escuta, não fala, é uma espécie de morte em vida. E o mais grave é estar morta ou morto como indigente.

Esses silenciamentos declinam para um lugar de morte e de ignorância e são vistos como mantenedores dos valores ou dos comportamentos como norma. A negação desses corpos, desses gêneros e dessas sexualidades no espaço legitimado na sala de aula acaba ocultado ou negado pela escola. O não falar talvez pretenda eliminá-las e eliminá-los.

Contudo, Louro (2021) entende que a linguagem é o dispositivo utilizado para dar lugar e o não lugar, mas também é pela linguagem que podemos problematizar. Nas palavras dela, podemos e devemos duvidar dessas verdades e certezas dadas pelas relações de poder no discurso sobre o corpo, gênero e a sexualidade, valendo a pena pôr em questão as formas como eles costumam ser pensados, as formas de identidade e práticas que têm sido consagradas ou marginalizadas.

Como já expusemos no início desta seção, didaticamente, dividimos nossa discussão em três momentos: buscar entender as relações entre corpo, gênero, sexualidade e a escola. Os dispositivos utilizados nos corpos compulsam o sexo, mais recentemente compreendido por gênero, como instrumento preconcebido antes dos sujeitos, instrumento historicamente composto, politicamente imposto e discursivamente validado. E os desdobramentos desses

corpos discursivamente preconcebidos são também tomados por outro dispositivo, a sexualidade.

Nos próximos parágrafos, buscaremos compreender a relação da sexualidade e a escola e aqui entendemos por sexualidade aquilo que Beauvoir (2019) entende por valores, através do gosto, do olfato, do tato, pois a sexualidade, para ela, não é um campo isolado, prolonga os sonhos e as alegrias da sensibilidade. Nesse sentido, a sexualidade da mulher é condicionada pelo conjunto de situação. Em Beauvoir (2019), coloca-se como circunstância, mas não o bastante. O fio condutor da nossa problemática é iniciado pela questão do que é a mulher, e os desdobramentos dessa questão nos levaram a Butler (2020) e ao pensador Foucault (2021), pois ambos compreendem a sexualidade como um dispositivo de controle das relações de poder. Ou seja: assim como o sexo, o gênero e a sexualidade também são produtos das relações de poder.

Segundo Foucault (2021, p. 115):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Desse modo, as práticas do poder e do saber que produzem o sujeito moderno produzem até os seus desejos – e desejo, em Foucault (2021), é sexualidade. Nesse sentido, o poder diz o que devemos desejar, e Louro (2014) compreende, sob essa perspectiva, que a sexualidade e as instituições mantenedoras dessas práticas da economia dos corpos estão também na escola.

Essa estrutura do poder pelo biopoder e a biopolítica é institucionalizada pelo governo, e isso se dá por administrar as sensações do corpo. Só que, mais que isso, ele nomeia cada desejo que transgride a ordem discursiva e pré-discursiva e, mais que nomeia, ele hierarquiza, patologiza e silencia, como é possível observar nos currículos escolares, nos livros didáticos, na estrutura da sala de aula (Louro, 2014).

O controle sobre a sexualidade não é simples ou unidimensional; é complexo e variável, influenciado por uma variedade de fatores que incluem históricos culturais, sociais e políticos. Sobre isso, Foucault (2021, p.116) diz que “o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder”. Móveis, por não existir uma forma única ou estática de controle sobre a sexualidade; ela pode mudar ao longo do tempo e variar em diferentes contextos. Polimorfos, podem implicar que há múltiplas

maneiras pelas quais o poder se manifesta em relação à sexualidade. Pode incluir não apenas leis ou regulamentos formais, mas também normas sociais, práticas institucionais, discursos culturais, etc. E conjunturais, referindo-se às circunstâncias específicas ou conjunturas em que o poder é exercido. Isso significa que o exercício do poder em relação à sexualidade não é uniforme, mas depende das condições e situações específicas que estão presentes em um determinado momento e lugar.

O corpo escolarizado discutido por Louro (2019) compreende esses dispositivos da sexualidade, do gênero e do sexo, o modo de sentar e andar, as fardas, os conteúdos do que pode e do que não pode ser ensinado e aprendido, a distinção da menina e do menino, além da etnia. Esse processo de fabricação dos sujeitos é contínuo e, geralmente, muito sutil, quase imperceptível. E, nesse sentido, qual seria a tarefa do ensino de filosofia no ensino médio?

Segundo Carvalho (2020, p. 144), “A formação educativa integral de crianças e adolescentes precisa se ocupar, deve cuidar, também das questões que envolvem o conhecimento e o autoconhecimento da corporeidade e da sexualidade em todas as suas diversas e diferentes formas de existir”.

Nas palavras de Foucault (2021), seria sacudir as evidências e, nas palavras de Louro (2021), a tarefa mais urgente talvez seja exatamente esta: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Possibilitar o estudo crítico para as questões de gênero é uma prática possível no ensino de filosofia.

3.2 ENSINO DE FILOSOFIA E AS MULHERES

Os movimentos feministas contemporâneos (optamos por utilizar as palavras no plural, enquanto conceito filosófico plural, e não retoricamente. Entendemos que os movimentos feministas não se restringem a determinados grupos de mulheres, mas de modo interseccional, e não só nos marcadores de gênero, raça e classe, mas também de marcadores outros. E, quanto à desterritorização, podemos dizer que se trata de um campo epistêmico, ontológico, fenomenológico, estético, ético, político. E poderemos considerar, nas palavras de Carvalho (2020), também um problema para Ensino de Filosofia, campo do saber, e para o ensino de filosofia, já que a proposta sobre a qual estamos refletindo é vivenciar a experiência do pensamento. E por que não problematizar a realidade que nos circunda?

A pergunta sobre se existem mulheres na filosofia já não faz mais sentido, porque elas construíram os saberes das questões que permeiam as discussões filosóficas – e participaram

deles. Podemos dizer que a nossa questão, nesse momento, seria: por que as mulheres construtoras e participantes desse saber não constam nos currículos escolares, acadêmicos e nos cânones filosóficos ocidentais?

Colocamo-nos em um momento histórico dos movimentos feministas, quando os desdobramentos estão ligados diretamente aos conceitos e às questões de gênero, mas as críticas são postas, ou seja, a criação de problemas filosóficos, a questão do que é a mulher, ou, ainda, o que são as mulheres. E, sob essa ótica das discussões dos problemas de gênero, nossa compreensão para entender essa realidade utiliza-se do conceito foucaultiano de poder. Como já discutimos na seção anterior, as questões do corpo, sexo, gênero e sexualidade são compreendidas como dispositivos dessas relações de poder.

No nosso campo teórico de discussão, onde dialogamos com Beauvoir (2019) e Butler (2020), cronologicamente, ambas as pensadoras estão em momentos diferentes da história ocidental. Beauvoir analisa o conceito mulher de uma maneira complexa e multifacetada. Para Beauvoir, a noção de mulher não é algo natural ou pré-determinado biologicamente, mas sim social e culturalmente construído. Ela argumenta que a categoria “mulher” não é uma essência fixa, mas sim um papel social imposto às pessoas do sexo feminino por meio da história e das estruturas sociais.

Beauvoir (2019) critica profundamente a forma como as mulheres foram historicamente subjugadas, marginalizadas e definidas em relação aos homens, dentro de uma estrutura patriarcal. Ela desafia a ideia de que as mulheres são simplesmente “outras” em relação aos homens, caracterizando uma dinâmica de dominação e submissão. Além disso, Beauvoir examina como a feminilidade é construída e imposta às mulheres desde a infância, através da educação, normas sociais, expectativas de comportamento e até mesmo na linguagem. Ela argumenta que as mulheres, muitas vezes, internalizam essas normas e se veem através das lentes impostas pelo patriarcado, o que limita suas possibilidades de autodescoberta e realização pessoal.

Já para Butler (2020), o conceito de mulher desafia as noções binárias e essencialistas de gênero. Ela argumenta que o gênero não é algo inato ou biologicamente determinado, mas, sim, uma performance que é repetidamente realizada e reforçada por meio de práticas sociais e discursivas. Em outras palavras, o gênero não é uma característica fixa de uma pessoa, mas, sim, algo que é construído e mantido por meio de ações cotidianas e interações sociais. Butler (2020) introduz o conceito de performatividade de gênero, sugerindo que o gênero não é uma expressão interior que precede a expressão exterior, mas sim uma série de ações e comportamentos que produzem a ilusão de um núcleo interno de identidade de gênero. Isso

implica que as categorias de gênero, como mulher, são construídas e mantidas por normas sociais e culturais que podem ser contestadas e subvertidas.

Butler (2020) também critica a ideia de que existem características essenciais que definem o que é ser mulher ou homem. Ela argumenta que as categorias de gênero são fluidas e contestáveis e que as identidades de gênero são diversas e variadas.

Mantendo esse diálogo entre ambas as pensadoras, podemos dizer que, sob formas diferentes, ambas problematizam o conceito mulher, criticam essa essencialidade da mulher, historicamente e culturalmente produzida. Beauvoir (2019) entende que há um poder, o do patriarcado, e a pensadora Butler (2020) compreende pela ótica foucaultiana do poder, mas ela não atribui o poder diretamente ao patriarcado, mas sim às relações de poder que se produzem discursivamente quanto às mulheres, sendo tanto o sexo como gênero ambos performáticos para a pensadora. Em ambas, a educação é também geradora desse produto que é a mulher, seja pelo patriarcado, seja também pelas complexas redes de dispositivo das relações de poder, por meio das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos, dos silêncios e dos não lugares.

Na obra *Ensinado a transgredir*, hooks (2017) explora a teoria educacional e prática pedagógica engajada através de uma lente feminista e antirracista. Ela critica os sistemas educacionais tradicionais que reforçam hierarquias de poder, marginalizam certos grupos sociais e desencorajam a criatividade e a voz dos estudantes. hooks (2017) propõe um modelo de educação que valoriza a liberdade intelectual, a igualdade e o engajamento crítico das e dos estudantes.

Podemos dizer que o termo transgredir refere-se a ir além das normas ou anormalizar limites estabelecidos pela sociedade e pelas estruturas de poder, encorajando educadores e estudantes a desafiar o *status* universalizante, questionar ideias preconcebidas e explorar novas formas de conhecimento e experiência. Argumenta a pensadora:

Como professora [...] quero desempenhar papel de destaque na reformulação da política teórica desse movimento para que a questão de gênero seja levada em conta e a luta feminista pelo fim do sexismo seja considerada um elemento necessário do nosso programa revolucionário (hooks, 2017, p.152).

Portanto, hooks discute como a educação pode ser transformadora quando permite a transgressão das normas opressivas e promove a liberdade intelectual e a emancipação pessoal e social das e dos estudantes ao mesmo tempo em que a sala de aula se transforme em um espaço em que todas e todos alcancem esse movimento, inclusive, as e os educadores.

Sob esses entrelaçamentos, quanto aos conceitos de corpo, gênero e sexualidade, a escola reproduziu essa complexa estrutura de poder e produz a diferença no sentido de hierarquização. Segundo Louro (2022, p. 61), a escola é

[...] concebida inicialmente para colher alguns - mas não todos ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explicitamente ou implicitamente, “garantir”- e também produzir- as diferenças entre os sujeitos.

Nesse sentido, para Louro (2022), a diferença se dá não enquanto pluriformidade ou plurivocidade, mas enquanto unilateralidade, delimitação de espaços, servindo-se de símbolos e códigos, afirmando o que um pode ou não pode fazer, uma diferença que separa e institui, informa o lugar dos pequenos e dos grandes, das meninas e dos meninos.

Nesse aparato constituidor de toda instituição escolar, o que podemos pensar hoje para o ensino de filosofia e as mulheres? Segundo Schnorr *et al.* (2020), ao problematizarmos as relações entre *filosofias-libertações-femininos*, na América Latina, nos perguntamos que implicações cada um destes conceitos traz. Para a pensadora, alinhar esses três conceitos constitui uma práxis plural realizada com as elaborações teórico-práticas que contribuem na ampliação das liberdades públicas e privadas, da dignidade humana, da diversidade como princípio ético-político-ontológico, do ser mais. À luz dessa reflexão-ação, o *kairos* para a Filosofia (as filosofias) e para o filósofos. Na perspectiva de Carvalho (2020), é agora, e ainda, para ele, precisamos reconhecer que também é o *kairos* para o ensinar a filosofar. O filosofar como espanto, como indagar-se, como inquietação, como perplexidade, como indignação, é o perguntar como o movimento da experiência do pensamento.

Sendo a experiência do pensamento uma prática do pensar, compreendemos que pensar é um ato político e contém potência de ser uma contraconduta que situa a genealogia de um comportamento caracterizado por ser uma atitude outra em relação aos modos instituídos e normalizados. Desse modo, o ensino de filosofia se dá quando possibilita a prática da experiência do pensamento enquanto ato do próprio do pensar, a partir de leituras de textos filosóficos, oriundos do lugar de fala intelectual da diversidade de pessoas e seus diferentes modos de ser, modos de existir e manifestar sua sexualidade. Nas palavras de Carvalho (2020), modos outros da experiência do pensamento serão possíveis.

Portanto, pensamos o ensino de filosofia enquanto possibilidade de viver as experiências do pensamento na pluriformidade, na plurivocidade, pluriversalidade, na diversidade do movimento do filosofar feito a partir de lugares outros e modos de ser mulher.

3.3 O LUGAR DE FALA DAS MULHERES

O que é o lugar? O que é a fala? Quais espaços da mulher, ou, ainda, a pergunta habitual: qual o lugar da mulher? A mulher tem um lugar? É necessário um lugar para a mulher? O que pode o lugar? O que pode a fala? O que pode a mulher? Lugar de fala é das mulheres?

Na língua portuguesa, em muitas palavras, o simples acréscimo do “s” ao final da palavra é suficiente para transformá-la do singular para o plural. O “s” no final da palavra desempenha um papel crucial não apenas na correta articulação das palavras, mas também na formação de plurais, na distinção entre significados e na manutenção da harmonia sonora do discurso. Mas a nossa discussão não se refere a acrescentar o “s” enquanto condição linguística para o plural, até porque não é esse o nosso objetivo, muito menos possibilitar uma análise linguística. É, sim, uma provocação para pensarmos para aquilo que, no movimento feminista e na compreensão filosófica pós-estruturalista e filosofias outras, compreende-se não o “s”, mas a pluriformidade, plurivocidade.

Ribeiro (2020), na obra *Lugar de fala*, expõe que essa expressão começou a ser utilizada dentro do movimento feminista chamado interseccional (gênero, raça e classe), compreendido como marcador para analisar a estrutura da realidade de mulheres expostas diante dos discursos do poder e, mais especificamente, a relação do poder e a colonização. Para ela, a origem do termo é imprecisa e acredita que tenha surgido a partir da tradução literal sobre *feminist standpoint*, em tradição textual “ponto de vista feminista”, da diversidade teórica racial crítica e do pensamento decolonial.

Ribeiro (2020) compreende que, no Brasil, esse termo, devido ao uso por vezes descontextualizado das perspectivas feministas, tornou-se um termo um tanto quanto problemático. Mas, para ela, é importante esclarecer, não pelo uso diário do termo, mas pelo equívoco dado ao termo. Para ela, o lugar de fala seria o lugar que ocupamos socialmente a partir do *feminist standpoint*, propondo que percebamos que a marcação da normatização hegemônica deixou balizas nos corpos. E, nesse sentido, a provocação: pode o subalterno falar? É pensarmos o lugar de fala como atravessamentos comuns sociais e políticos.

Para Ribeiro (2020, p. 69), o lugar de fala compreende em:

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que

significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva.

Segundo Schnorr *et al.* (2020), no artigo *Alinhavos de pensamento e vida: Filosofia, Feminismo e Libertação* (2020), dentro da perspectiva das filosofias da libertação como práxis plural, prefere utilizar o *lugar da enunciação*, como lugar do sujeito concreto, ou seja, uma pessoa que fala é aquela que se pronuncia a partir de um espaço, de um corpo, de um rosto, de um gênero e de uma classe.

Em relação ao primeiro ponto, o lugar de enunciação, consideramos que é extremamente importante fazermos este debate, porque todo mito da razão ocidental se constituiu privilegiando um “eu” não situado, um eu que discursa, que fala e não vemos quem é. É um discurso da neutralidade, não há um sujeito visível que enuncia, portanto, trata-se de, ao não haver um sujeito abstrato, não há também rosto, nem sexualidade, nem corpo, nem gênero, nem classe, nem uma raça no discurso proferido (Schnorr *et al.*, 2020, p. 64, grifo nosso).

Para as pensadoras, o problema coloca-se na constituição histórica como negação da situacionalidade do sujeito que anuncia, na neutralidade do discurso. É um “eu” não situado, um eu que discursa, que fala, e não vemos quem é. Portanto, o apagamento estratégico deste sujeito é o que possibilita que este discurso proferido se torne universal.

Para as pensadoras, a universalidade se constitui dessa forma, a partir do apagamento do sujeito que anuncia, eliminando, neste ato, todas as outras que não fazem parte dessa enunciação. E, nesse sentido, é na universalidade que as mulheres foram e serão apagadas como sujeitos de enunciação, mas, ao mesmo tempo, não estão apagadas na enunciação que é feita sobre elas pelos sujeitos masculinos: “A universalidade contida no discurso, que não tem territorialidade, nem corpo, nem sexo, nem cor, se transforma em totalidade, elemento fundamental para todo e qualquer processo de colonização, de dominação” (Schnorr *et al.*, 2020, p. 65).

É preciso haver uma crise enunciativa. É preciso, para tanto, pensar este lugar a partir do sujeito que fala, no caso das mulheres, de um lugar que chamaríamos corpo-político e que, por sua vez, produz um lugar epistêmico. O corpo-político opera conhecimentos, processos de resistências, movimentos de lutas.

Segundo Schnorr *et al.* (2020), nas filosofias da libertação, quando o poderio colonial/moderno e o Estado entram nas comunidades, cada vez mais, as mulheres perdem espaços de enunciação. Quando o poder deixa de ser comunitário e se transforma numa ação

de poder governamental, as mulheres perdem espaços de fala em meio a um amplo sistema de dominação. O silenciamento (a crise do anunciado) de forma coletiva a todas e todos que estão para além da essencialidade universalizante. O pensamento que anuncia como libertador deve refletir formas como ele mesmo se constitui, e, nesse sentido, para elas, a intenção de pensarmos sobre o pensar é talvez pensar de outro modo.

Assim, não há sentido na intenção de pensarmos sobre o pensar se o pensar não habitar um corpo, assim como não há sentidos no filosofar se este não ocupar corpos engendrando modos de vida. Não há sentido em filosofias que pretendem libertação se suas criações não habitam corpos, não banham subjetividades no exercício concreto da libertação. E podemos dizer: se esta não contempla a todas e todos, não é liberdade.

Para Schnorr *et al.* (2020), dizer, falar, desde experiências, é dizer, é falar de contextos, portanto, é um modo de conceber o filosofar como contextual, processual, situado e com sujeitos concretos de anunciação. Nas palavras das pensadoras, “de estar com mulheres, de ler mulheres e com elas permitir-se (re)criar modos estar no mundo” (Schnorr *et al.*, 2020). Fugindo à norma, anomalizando-se para fora da curva, criando rotas outras, aprendendo a insubordinar-se.

Ainda sob essa prospectivas da anunciação enquanto corpo-político que produz um lugar epistêmico, Carvalho (2020) compreende o lugar de fala por lugar de fala intelectual. Carvalho (2020), mesmo não tratando, em sua discussão, diretamente do termo lugar de fala, apresenta ideias, mostrando o que ele entende por esse lugar de fala e nos apresenta como o lugar primeiramente da presença, mas também o corpo-presente que fala intelectualmente enquanto produção epistemicamente, artisticamente, academicamente, mas também da presença dos corpos pela diversidade e a diferença inerente dos diversos e diferentes modos de ser pessoa. Portanto, para ele, o lugar de fala coloca-se como lugar de fala intelectual da diversidade de pessoas e seus diferentes modos de ser, seus diferentes modos de existir e manifestar sua sexualidade.

O lugar de fala das mulheres não se restringe a espaços geográficos ou históricos, mas políticos, éticos, epistemológicos, estéticos, lógicos, ontológicos, fenomenológicos. O lugar enquanto possibilidades da experiência do pensamento, nas palavras de Carvalho (2020), enquanto lugar de fala intelectual, aquilo para o qual há o espanto da desnaturalização, a provocação. O lugar de fala como ato da experiência do pensamento. É o lugar de poder sentir o pensamento. De sentir, de viver a pergunta, do lugar de pertencer à pergunta. O ato de pertencimento entendido como aquilo mais íntimo.

Para podermos pensar um pouco mais sobre esse termo, o lugar de fala intelectual, podemos pensar: o lugar de fala intelectual só é legitimando na academia? O lugar de fala intelectual é legítimo quando o realizamos alhures? Como já mencionamos, o termo lugar de fala intelectual, em Carvalho (2020), não é colocado na centralidade de sua discussão, mas o seu termo nos possibilita criar problemas. E, pensando que o ensino de filosofia coloca-se em salas de aula, com espaços físicos que comportam outros lugares de corpos e lugares outros, a legitimidade não passa pela validação acadêmica, mas pela potência da própria propositura que se tem no ato de filosofar. Ou seja, a escola é um dos muitos lugares, mas não o único espaço do lugar de fala intelectual. Portanto, podemos dizer que o lugar de fala intelectual é o lugar de viver a experiência do pensamento sob diferentes corpos e lugares.

Quanto à obra *Eu sou o mostro que vos fala*, do pensador Pool Preciado (2022), gostaríamos de destacar o título da obra. Preciado inicia do lugar territorializado (eu sou o mostro), e sua fala desterritorializa, uma vez que se apresenta não como um novo discurso substitutivo de poder, mas uma nova epistemologia, abalizado em possibilitar uma pluralidade de corpos vivos que não se reduzam a corpos reprodutores heterossexuais, nem legitimam a violência heteropatriarcal e colonial. Pensa Preciado (2022, p. 15): “Falo hoje a partir dessa jaula escolhida e redesenhada do “homem trans”, do “corpo de gênero não binário”.

Podemos dizer, então, que o lugar de fala como ato político propositivo, dialógico não hierarquizado dos lugares, coloca-se como lugar de ocupação social, uma vez que, no lugar de fala enquanto *lugar de anúncio*, coloca-se a possibilidade da polifonia, enquanto lugares outros.

3.4 REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR, AS MULHERES E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Nesta sessão, nossa proposta não é realizar uma análise complexa e profunda do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, mas analisar a matriz do componente curricular de filosofia, as discussões de gênero e o lugar de fala da mulher, sem deixar de lado como foi realizada a sua construção e suas bases nacionais.

O que pode o ensino de filosofia no ensino médio? Qual o lugar no ensino de filosofia para se discutir as questões de gênero? Qual o lugar para se ler intelectualmente as filósofas e trans e travestis? Qual o lugar político que o ensino de filosofia ocupa no novo modelo de ensino médio brasileiro? Até o presente momento da nossa discussão, o projeto de lei 5.230/23 garante o ensino de filosofia enquanto matriz do componente curricular permanente

na grade das disciplinas-base de formação na composição das áreas do saber. Sobre os currículos, o Projeto de Lei nº 5.230/23 não esclarece como se dará, mas atualmente é de competência de cada Estado compor a partir da orientação da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Sabendo desse contexto, nos últimos anos, a etapa da educação básica chamada de ensino médio vem sendo motivo de debates e tentativas de reformulações. Diante dos desafios dessa etapa da educação, marcadores, como a evasão, os resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o discurso neoliberal incorporado à ideia de educação para o empreendedorismo favoreceram para que mudanças na estrutura curricular e carga horária fossem sendo reformuladas.

Tais dificuldades foram utilizadas pelo governo em uma tentativa frustrada de justificar a reforma, mas foi aprovada por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016 (Brasil, 2016), no governo conflituoso do então presidente Michel Temer, instituindo inúmeras mudanças na organização desta fase escolar, em todas as instituições públicas e privadas do Brasil. As mudanças corroboraram os interesses neoliberais ao, supostamente, darem autonomia aos estudantes na escolha dos itinerários formativos, flexibilizando o currículo que antes era unificado.

Com a reforma do Ensino Médio, foi promulgada, por meio da Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, a educação brasileira passou por mudanças significativas, com repercussões na legislação educacional, aprofundando o debate sobre os fundamentos e procedimentos a serem adotados em todas as etapas.

É válido destacar que somente as disciplinas de Português e Matemática, até o presente momento, enquanto validação documental, são obrigatórias nos três anos, além de Projeto de Vida, um eixo que integra todas as áreas de conhecimento e as matrizes das áreas que subsidiam essa estrutura que chamamos de base

Esse documento atualmente define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todas e todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela serve como referência para os currículos escolares de todo o país, estabelecendo um padrão mínimo comum. Entre as alterações mais significativas, podemos destacar a organização do ensino em quatro áreas de conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas. Esta proposição visa, sobretudo, justificar o estabelecimento de um currículo mais integrado. Assim:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p.8).

Espera-se, com base na BNCC (Brasil, 2017), que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o documento, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2017, p.8).

Segundo o documento, segue articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Base.

Seguindo a orientação da BNCC (Brasil, 2017), cada Estado tem sua autonomia para adaptar a BNCC (Brasil, 2017) à sua realidade local, levando em conta características regionais, culturais e socioeconômicas. Esse processo de adaptação foi coordenado pelas Secretarias de Educação estaduais ao longo dos processos. Após a elaboração, os referenciais curriculares foram implementados nas escolas estaduais.

O Estado do Rio Grande do Norte instituiu, por meio da Portaria nº 141/2018-SEEC/RN, a comissão Estadual destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular sob presidência da Secretária de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte e representações da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), com o compromisso de estabelecer e cumprir as premissas do regime de colaboração.

Na construção do documento curricular do Estado potiguar, segundo consta no documento referencial curricular para as etapas do ensino infantil, fundamental e médio, houve a larga participação de instituições públicas e privadas. Em especial, para a etapa do ensino médio, articulação da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC) com as

Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs) na promoção de seminários, com a participação de professores e de outros profissionais da educação, bem como de especialistas contratados por meio do Projeto Governo Cidadão, para contribuições ao Documento Curricular. Segundo consta no documento do referencial potiguar, após a redação do texto, houve chamamento para a comunidade civil e para instituições acadêmicas, como destaca o documento:

Após a redação, o Referencial Curricular foi disponibilizado para consulta pública e contribuições de professores, estudantes, familiares e sociedade em geral, através de formulário virtual disponibilizado no sítio da SEEC na Internet por um período de 20 dias. Além da consulta pública, recebemos contribuições de profissionais da educação de universidades públicas por meio de instrumento especificamente desenvolvido para esse fim e, também, do Instituto Reúna/Consed, que analisou, sob critérios próprios, os referenciais curriculares dos estados. Todas as contribuições advindas desses processos foram sistematizadas pela equipe ProBNCC para inserções no Referencial, quando necessário (Rio Grande do Norte, 2021, p. 8).

No Rio Grande do Norte, o Referencial Curricular é organizado em sete capítulos e fundamenta-se, legalmente, na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025), na BNCC (2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e pretende:

[...] estabelecer as bases conceituais e diretrizes norteadoras para os currículos das unidades escolares de ensino médio da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, assegurando a reflexão sobre os princípios da educação integral, inclusiva e democrática no Projeto Político Pedagógico e Curricular de cada unidade de ensino (Rio Grande do Norte, 2021, p.10).

Dessa forma, segundo o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (2021), pretende-se promover uma educação pautada na igualdade e equidade, orientar e assegurar o acesso às quatro áreas de conhecimento, propiciando saberes aos aspectos sociais e culturais do Estado, contribuindo ainda para nortear a prática didático-pedagógica, logo que passam a compreender as mudanças de forma significativa e têm acesso às inúmeras estratégias didáticas que norteiam os planejamentos.

Como já mencionamos, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar é composto de sete capítulos. No primeiro capítulo, são destacados os objetivos que ancoram este Referencial, a organização da Educação Básica em suas etapas, finalidades e a transição entre elas, além do perfil dos sujeitos do Ensino Médio Potiguar. No segundo, são abordados os fundamentos e concepções da proposta alicerçada em uma educação democrática, integral e inclusiva; o terceiro capítulo traz as bases do Ensino Médio Potiguar em suas modalidades e

especificidades; no quarto, os temas tratados são as juventudes, o protagonismo e o projeto de vida; O quinto capítulo apresenta a arquitetura curricular que traz a organização dos tempos e das aprendizagens, ao longo das três séries, para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos; o sexto aborda a organização curricular da Formação Geral Básica, por área de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, considerando as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes. O sétimo (e último) capítulo destaca as diretrizes para a organização da oferta dos Itinerários Formativos.

Das 28 páginas que compõem a matriz curricular de filosofia para o ensino médio potiguar, a matriz de área de ciências humanas e sociais aplicadas é composta por cinco competências (BNCC, 2017) e suas habilidades, sendo consideradas as progressões de aprendizagens das e dos estudantes de um ano/série para o outro e o consequente processo de consolidação dessas aprendizagens ao final do ensino médio, a saber: analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômico e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder; contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global; analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades; reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos; participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A matriz do componente de filosofia no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (2021), enquanto eixo integrador de ciências humanas sociais e aplicadas, corresponde a: Sociedade, território e temporalidade; Poder, Estado e democracia; Indivíduos, natureza e sustentabilidade ambiental; Trabalho, desenvolvimento e desigualdade; Cultura, conhecimento e tecnologia; Ética, práticas sociais e diversidades.

A composição da matriz do componente de filosofia, o Referencial Curricular do Ensino Médio (2021) sugere três aspectos: habilidade de filosofia, objetivos do conhecimento e aspectos didáticos.

Da composição da matriz do componente de filosofia, no que se refere às questões de gênero e das mulheres, temos as habilidades:

(RNCHFIL001) Perceber, criticar e superar eventuais preconceitos na própria maneira de ver a filosofia e as pessoas que dela podem se ocupar.

(RNCHFIL002) Compreender que existiram mulheres filósofas em todos os períodos da história da filosofia e discutir como e por que elas foram apagadas ou ofuscadas ao longo da história da filosofia.

(RNCHFIL010) Compreender historicamente o sentido e a importância dos direitos humanos e seu caráter universal e inalienável (Rio Grande do Norte, 2021, p. 405-413).

Já na composição dos objetivos do conhecimento, são:

O papel historicamente subalterno da mulher na sociedade ocidental e sua consequente exclusão das atividades intelectuais e políticas. A existência de mulheres filósofas em todos os períodos da filosofia. A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão: contexto histórico. A Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã (Olympe de Gouges). Condorcet e o direito de cidadania às mulheres (Rio Grande do Norte, 2021, p. 405-413).

Dos nomes citados como referências tanto nos objetivos do conhecimento como na sugestão didática, os nomes destacados são: Kant, Aristóteles e Althusser, Adorn, Baumgarten e Bulfinch, Coelho, Condorcet e Gramsci, Hegel, Hobbes e Horkheimer, Hume, Rousseau, Voltaire e Locke, Rousseau, Maquiavel, Saviani e Nascimento, Krenak, Nogueira, Gallo, Marx, Engels e Platão, Weber, Reale, Luckesi, Freire, Sanfelice, Vazquez. Para, Aranha e Martins com o livro didático, Arendt e Olympe de Gouges na perspectiva da história do direitos das mulheres, como nomes femininos.

No que se refere aos temas contemporâneos transversais e integradores, a BNCC (2018) contempla os seguintes temas: direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, respeito e valorização da pessoa idosa, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Já quanto às questões de gênero, segundo o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar:

Embora não seja explicitada a temática de gênero e sexualidade entre os temas propostos na BNCC, este Referencial, por considerar de grande importância o estudo destes, orienta que as escolas os insiram na sua proposta pedagógica, uma vez que dizem respeito à educação inclusiva, direito social direcionado para todas as pessoas, indiscriminadamente, e, por conseguinte, discutam a diversidade, e as singularidades dos diferentes grupos sociais, como o da comunidade LGBTQIA (Rio Grande do Norte, 2021, p. 26).

Diante do exposto do que se coloca no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (2021), no tocante a referenciais teóricos femininos, o documento apresenta, quantitativamente, um número significativamente inferior em comparação ao número de referenciais masculinos. No que tange às questões de gênero, o documento as contempla como tema contemporâneo transversal, no entanto, enquanto mulheres pensadoras intelectuais, quase nenhuma referência. Mas podemos sugerir Teano de Crotona, por volta do século VI a.c., da Grécia Antiga, que contribuiu para a matemática (na possibilidade de contagem, especificação, ordenamento); as reflexões de Hildegarda de Bingen, do século XI, contribuíram para a Teologia, Botânica, Medicina e Música com a obra *Livro das obras divinas*; Nísia Floresta, com *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*; Simone de Beauvoir, Angela Davis, do século XX, e, na atualidade, Judith Butler, bell hooks, Leticia Nascimento e Marilena Chauí. É possível observar que fizemos um recorte histórico e, em certo sentido, geográfico, mas isso é só um exemplo de inúmeras mulheres que podemos acrescentar e pensar com e partir delas.

4 METODOLOGIAS E OFICINAS FILOSÓFICAS

4.1 MÉTODO DA PESQUISA

Consideremos que o Mestrado Profissional em Filosofia tem como objetivo a capacitação, a formação, a incorporação e a atualização permanente dos avanços da ciência e da tecnologia, bem como as suas aplicações voltadas para o Ensino de Filosofia no Ensino Básico. Sabendo disso, esta pesquisa volta-se ao Ensino de Filosofia na escola e circula entre o arcabouço conceitual e a prática docente. Desse modo, a presente proposta de pesquisa visa à elaboração de um produto educacional (vivência filosófica) que possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das questões trabalhadas nas aulas de filosofia.

Segundo Gil, “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2002, p. 17). Ou seja: a atividade de perguntar na busca de tentar responder à questão de forma racional. Desde modo, a pesquisa inicia-se com uma pergunta, um problema, uma indagação, um espanto, provocados pela realidade que circunda. Na busca de tentar responder a essa questão, é necessário que se tomem alguns critérios, os quais são chamados de metodologias.

As metodologias são os caminhos, os percursos, as técnicas, os recursos utilizados para se chegar a tais respostas ou resultados. Toda essa estrutura, em certo sentido, é complexa porque envolve determinadas fases, sujeitos, no caso da nossa pesquisa, é um longo processo. Para tanto, afirma Gil (2002, p. 17): “a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”.

Mas, para que se pesquisa? Para Gil, pesquisa-se sob duas possibilidades, segundo ele mostra:

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (Gil, 2002, p.17).

Partindo do que Gil (2002) compreende sobre as causas da pesquisa, seja para entender, ou ainda provocada pela vontade ou até mesmo diante de uma indignação ou uma crítica, a pesquisa é provocada ao sujeito, e ainda, diante de realidade, pode-se querer modificar, transformar, em certo sentido, apontar para um possível melhoramento ou transformação desse determinado contexto.

No que diz respeito à apresentação dos procedimentos da nossa pesquisa, trazemos uma experiência pensada a partir utilização da pesquisa-ação, visto que a compreendemos enquanto um instrumento que tem a capacidade de viabilizar a participação de todos na construção do conhecimento. Sobre este tipo de procedimento, destacamos as palavras de Thiollent (1986, p. 15):

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada.

O elemento central da pesquisa-ação não é apenas a participação dos pesquisadores, mas sim a organização da investigação em torno do ciclo de concepção, implementação e avaliação de uma ação planejada. Em outras palavras, a pesquisa-ação não se limita a estudar um problema, mas também envolve a intervenção prática para melhorar a situação investigada. Portanto, ela combina teoria e prática de forma integrada, utilizando a participação ativa dos pesquisadores e dos participantes do contexto estudado para promover mudanças efetivas e resolver problemas específicos na prática.

Com foco na participação das e dos estudantes, enquanto participantes da situação em que estão imersos nas salas de aulas do Ensino Médio, que pensamos promover atividades que gerem a interação das nossas e dos nossos estudantes com o pensamento filosófico, construindo um espaço que possibilite momentos de experiências do pensamento no movimento das problematizações e discussões em torno das vivências dos estudantes e dos conceitos enquanto elementos próprios da Filosofia.

Quanto à abordagem de nosso estudo, trata-se de uma pesquisa com abordagem quali-quantitativa, na qual, numa primeira fase, temos características que a identificam quantitativa, possuindo como elemento o uso de questionários, sendo este uma forma de diagnóstico. Da análise das respostas do questionário, utilizaremos a pesquisa qualitativa. Segundo Rodrigues, Oliveira, Santos (2021) tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa têm como foco principal o ponto de vista do indivíduo. Enquanto a pesquisa qualitativa considera a proximidade com o sujeito, na quantitativa, são usados materiais e métodos precisos, como expõem os pensadores:

[...] pesquisa quantitativa traz uma abordagem de quantificação, ou seja, faz referência com dimensões de intensidade. Nesse sentido, o interesse do pesquisador se orienta por dimensionar, analisar e avaliar a aplicabilidade de recursos ou técnicas ou até mesmo introduzir uma variável na coleta de dados para um registro quantitativo (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 165).

Nossa análise de dados utiliza a ferramenta questionário, cuja aplicação se deu na forma de questionário aberto, antes da intervenção (oficina filosófica). E, após a oficina, aplicou-se o segundo questionário aberto para assim, verificar e compararmos os dados.

Podemos entender que a pesquisadora ou o pesquisador geralmente faz a coleta de dados por meio de questionários e utiliza técnicas estatísticas para tratar as informações, etapa importante, em certo sentido, para a verificação. Na sequência, os resultados da análise são apresentados com tabelas e gráficos.

Podemos, por assim dizer, chamar de uma segunda análise uma pesquisa do tipo qualitativa, e também porque adentramos os espaços das experiências vivenciadas por meio das oficinas filosóficas e das dinâmicas que tais ações permitem. Sobre a abordagem deste tipo, Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 158) argumentam: “Pesquisar qualitativamente é analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado”. Dito isto, argumentam que a pesquisa deriva de uma investigação, de uma situação-problema social e histórica, de uma coleta e análise de dados reais e concretos não estabelecidos em uma pesquisa rígida, mas possível de ser verificada, já dispondo de sinalizadores.

Diante do exposto, em linhas gerais, podemos considerar que nossa pesquisa em torno de pensarmos o lugar de fala das mulheres no Ensino de Filosofia no Ensino Médio tem como foco a produção de novas informações aprofundadas acerca da problemática investigada no contexto particular e contemporâneo no qual nos inserimos, para que possamos, por meio desta, ser autores e sujeitos de nossa investigação.

Nosso *locus* da pesquisa consiste na Escola Estadual Antônia Guedes Martins, situada na Rua Vereador Severino Guedes de Moura, nº 480, Centro, município de Lagoa D’Anta, Rio Grande do Norte. A seleção desta instituição como campo de pesquisa se dá por se tratar do espaço em que atuo como professora de Filosofia e, entre outros aspectos, com o chamado projeto de vida. Destacamos que a referida instituição acata o desenvolvimento de nossa pesquisa, como exposto no Termo de Anuência (ANEXO A). Também a instituição dispõe do funcionamento em todos os turnos, sendo elas das 1ª e 2ª séries integrais e a 3ª série semi-integral e o noturno, com a Educação de Jovens e Adulto – EJA – e séries regulares do ensino médio.

No que se refere a especificar a população e a amostragem, foco da nossa investigação, temos como participantes convidados as e os estudantes da 3ª série do ensino médio do semi-integral, composto por duas turmas, uma 3ª série A matutina e outra 3ª série B vespertina, totalizando 54 estudantes matriculadas e matriculados. No que diz respeito aos sujeitos investigados, temos como tais as estudantes e os estudantes do Ensino Médio da pesquisa, que foram previamente convidados a participar das duas etapas desta pesquisa, sendo aplicado, inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) e a autorização aos sujeitos envolvidos e Termo de Compromisso do(s) Pesquisador(es) (ANEXO C), que buscam reafirmar a responsabilidade com as informações inerentes à pesquisa.

Antes da aplicação, expusemos a importância de se fazer pesquisa, um ponto no qual deixamos claro que o intuito da pesquisa não era de tratá-las ou tratá-los como objeto de análise, mas como sujeitos participantes, atuantes, cuja participação contribuiria para o desenvolvimento da pesquisa e a colaboração de gerar conhecimento em especial para a Filosofia, já que se trata uma pesquisa para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Assim, usamos como recurso a aplicação de Questionário (APÊNDICE A) pensando a utilização desse recurso como termômetro, ou seja, uma espécie de aferidor da compreensão dos conceitos os quais gostaríamos de discutir durante as oficinas para, então, fazer um comparativo do antes e depois das oficinas. Assim, o mesmo questionário será aplicado antes e depois das oficinas filosóficas.

Em vista dos nossos objetivos metodológicos, estes se fundamentam na tentativa de oportunizar a possibilidade de discussão do lugar de fala das mulheres aos estudantes nas aulas de filosofia do ensino médio, com o contato destes com um modelo de metodologia de ensino, pensado em torno da experiência do pensamento. Sobre esta proposta, pensamos o Ensino de Filosofia enquanto vivência da experiência do pensamento, um modo de ensino, ou seja, de caminhos para a vivência do conhecimento por meio da experimentação dos conceitos filosóficos.

Neste sentido, buscamos possibilitar as e os estudantes o contato com problematizações e discussões que sejam experimentadas a partir da própria vivência delas e deles e dos conceitos filosóficos, a saber, da inserção destes em atividades que promovam o diálogo, a capacidade criativa e o protagonismo enquanto possibilidade emancipatória, rumo ao aprender e à possibilidade de experimentar o Ensino de Filosofia por meio de experiências filosóficas, com as oficinas filosóficas ou oficinas do pensamento. Nessa possibilidade de viver a experiência do pensamento, partido de situações-problema a partir e com as questões de gênero no tocante ao lugar de fala das mulheres, a referida pesquisa oportuniza a

possibilidade de construir uma visão inclusiva, holística e polifônica, refletindo, ao mesmo tempo, o contexto atual das e dos estudante a diversas perspectivas filosóficas, de modo a ofertar a oportunidade de pensar como se construíram os conceitos filosóficos criados na História da Filosofia.

Convém ainda mencionar que nossa pesquisa buscou relacionar o Referencial Curricular Potiguar com a necessidade de refletir o lugar das mulheres e as questões de gênero na filosofia e seus lugares de fala. Oportunizar a possibilidade de discussão no referencial curricular potiguar do ensino médio ao lugar das mulheres, mas, sobretudo, o lugar de fala enquanto *lugar da anunciação e lugar de fala intelectual*.

4.2 DIAGNÓSTICO

O diagnóstico prévio volta-se a como se encontram as aulas de filosofia no contexto escolar das turmas participantes, bem como a captação de informações para aquilo com que nossa pesquisa se preocupa, que é pensar o lugar de fala das mulheres, e qual recurso ou quais recursos metodológicos em sala seriam cabíveis para o que desejávamos que fosse trabalhado nas aulas de filosofia no ensino médio. Dito de outra maneira, tal ação permite o desenvolvimento e a criação de estratégias que visem assegurar as ações previstas na nossa pesquisa, visando melhores estratégias nas etapas que seguem a pesquisa, quais sejam, as oficinas filosóficas ou oficinas do pensamento.

Assim, pretendemos utilizar como recurso diagnóstico o questionário, para, a partir dele, compreender o que as e os estudantes refletem sobre as questões sobre as quais nossa pesquisa apresenta proposta, que é pensar o lugar de fala das mulheres no ensino de filosofia no ensino médio. Esse instrumento, na primeira aplicação, guiou-nos para qual ou quais discussões abordaríamos nas oficinas filosóficas ou oficinas do pensamento

Assim, sobre a estruturação do nosso questionário (APÊNDICE A), temos que este é composto por cinco questões abertas, ou seja, discursivas, que buscam, entre outros aspectos, identificar como se dá a vivência para aquilo que, em certo momento, as e os estudantes já devem terem se deparado diante da realidade, e/ou se não vivenciado, como elas e eles compreendem as ideias de: Mulher, Gênero e Corpo.

Dentro dessa perspectiva, destacamos as palavras de hooks (2021, p. 27, grifo nosso):

Nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando **os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências**

complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartmentalizados de conhecimento. Quando eu era aluna de graduação, os Estudos da Mulher estavam apenas começando a encontrar seu lugar na academia. Aquelas aulas eram o único espaço em que as professoras estavam dispostas **a admitir que existe uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida.**

Quanto à forma, o questionário elaborado engloba questões do tipo discursiva. Optamos por este formato para que pudéssemos compreender melhor a partir das vivências e ideias das e dos estudantes frente aos conceitos os quais estaremos trabalhando, para poder analisar se houve ou não a compreensão dos conceitos trabalhados após as oficinas e se essa metodologia funciona ou não como recurso filosófico didático. Para tanto, Gil comenta a elaboração de um questionário que consiste, basicamente, em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. “Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário” (Gil, 2002, p.116).

Com relação ao conteúdo das perguntas, pode-se dividir este em três blocos: primeiro bloco, com uma questão em torno da dicotomia, sobre homem e mulher. Do segundo bloco, com três perguntas, com questões sobre a mulher, e o terceiro bloco, com um único enunciado voltado às questões de gênero e o ensino de filosofia. Sob essa ótica, Gil defende que “devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto” e ainda “devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados”, e “o número de perguntas deve ser limitado” (Gil, 2002, p. 116).

Sabe-se que, para Thiollent, “Internamente, a concepção do questionário é intimamente relacionada com o tema e os problemas que forem levados nas discussões iniciais e com as hipóteses ou diretrizes correspondentes” (Thiollent, 1986, p. 65). Desse modo, entendemos que as perguntas contidas no questionário devem compor as indagações que remetem ao tema e aos problemas a serem explorados.

Para tanto, Gil (2002) elenca alguns apontamentos que devem fazer parte do questionário, do quais destacamos: “devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados; devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas; as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação” (Gil, 2002, p. 116). Dito isso, pela expressividade que tem a pesquisa qualitativa e pelo instrumento de dados ser o questionário, Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 164) alertam:

Neste panorama, a pesquisa qualitativa não precisa ater-se à apresentação de dados que sejam comprovados estatisticamente para ser validada enquanto pesquisa e conhecimento científico. Entretanto, deve-se primar pelo rigor científico que pode ser vislumbrado através das ações investigativas mediadas pelo planejamento, pela substancial coleta de dados e informações, assim como pelo registro preciso dessas coletas o que oportunizará a elaboração descritiva das informações com o devido aporte teórico de conhecimentos anteriores.

E ainda acrescentam:

Neste paradigma, o que validará cientificamente a pesquisa qualitativa é a credibilidade da investigação baseada em coerência, percepção e na descrição dos fenômenos de maneira impessoal. Tais quesitos trarão como resultado não um produto final, mas o arcabouço que fundamenta todo o processo de pesquisa por meio da interpretação da realidade e dos sujeitos sem generalizações. Todavia, apenas o pesquisador por meio da sua interação com os pesquisados dará sentido a esse trabalho intelectual (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p.162).

Ou seja, sendo a pesquisa voltada para a Educação, os parâmetros metodológicos devem ser aplicados, mas sua interpretação deve conter especificidades de ações investigativas mediadas pelo planejamento. Nessa conjuntura, dar-se-á um arcabouço qualitativo fenomenológico.

Desse modo, optamos por desenvolver questões que oportunizassem as e os estudantes do ensino médio a participarem de modo mais argucioso, sagaz, isto é, a exporem, em suas respostas, seu modo pessoal sobre os questionamentos que seguem.

Apontamos para a primeira questão presente em nosso questionário (APÊNDICE A), que se desloca, em seu contexto, voltando-se à pergunta: “Quais diferenças existem entre homens e mulheres?” Pensamos que essa pergunta nos situa nas concepções que as e os estudantes têm na constituição das diferenças que, possivelmente, existem entre ambos, para, assim, direcionar quais teóricas e/ou teóricos poderemos utilizar nas nossas oficinas.

A importância de se fazer esta questão está voltada para aquilo que Beauvoir (2019) coloca sobre a diferença hierarquizada e justificada biologicamente entre homens e mulheres, não sendo, para ela, uma diferença natural ou biológica, mas sim uma construção social e histórica. Ela critica a ideia de que as mulheres são definidas exclusivamente pela sua relação com os homens (como mães, esposas, etc.) e rejeita a ideia de que existem características essenciais são inerentes a cada sexo. Compreende Beauvoir (2019, p. 22):

E Adler insiste justamente no fato de que é a valorização efetuada pelos pais e pelo ambiente que dá ao menino o prestígio de que o pênis se torna a explicação e o símbolo, aos olhos da menina. Consideram o irmão superior; ele próprio orgulha-se de sua virilidade; ela o inveja então e sente-se frustrada.

Beauvoir (2019) entende que as diferenças percebidas entre homens e mulheres são o resultado de normas sociais e estruturas de poder que colocam as mulheres em uma posição de subordinação em relação aos homens. Ela argumenta que a opressão das mulheres é perpetuada por meio de instituições sociais, culturais e econômicas que limitam suas escolhas e oportunidades. Logo, Beauvoir (2019) não nega que existam diferenças percebidas entre homens e mulheres, mas questiona profundamente a origem e o significado dessas diferenças dentro de um contexto social.

Na segunda questão, direcionamos para a pergunta “Você observa diferença no exercício do trabalho entre homens e mulheres? Justifique”. Nesse ponto do diagnóstico, cabe ponderar o que Beauvoir (2019) critica quanto à divisão tradicional do trabalho que atribui às mulheres, principalmente, funções domésticas e de cuidado, enquanto os homens são vistos como os principais provedores econômicos. Ela argumenta que essa divisão não é natural, mas socialmente construída, e perpetua a desigualdade do sexo, segundo Beauvoir: “Além dessa esperança que o brinquedo da boneca concretiza a vida caseira fornece também à menina possibilidade de afirmação. Grande parte do trabalho doméstico pode ser realizado por uma menina muito criança; habitualmente dele os meninos são dispensados” (Beauvoir, 2019, p. 30).

Mencionando o que Hollanda (2020) expõe no contexto de políticas neoliberais e feminização da pobreza na América Latina, ela explica:

Os efeitos mais fortes da desregulação imposta pelos programas de ajuste estrutural, condicionantes para América Latina nos anos da crise da dívida externa, recaíram sobre as mulheres. Elas tiveram de se encarregar da geração de autoemprego e de submeter-se a condições de desigualdade no mercado de trabalho, onde sofriam discriminação salarial. Ao mesmo tempo, com as economias voltando-se para a exportação, a alimentação familiar - tradicionalmente a cargo das mulheres - converteu-se em uma tarefa cada vez mais complexa. Dessa maneira, as mulheres assumiram uma carga tripla. Apesar da suposição de que as mulheres agora eram “incluídas no desenvolvimento”, a modificação patriarcal dentro da família e no espaço público adotou outra forma, iniciando um novo ciclo de empobrecimento feminino e feminização da pobreza, ancorado nas economias de subsistência (Hollanda, 2020, p. 223).

Contexto de políticas neoliberais na América Latina tem contribuído significativamente para a feminização da pobreza, perpetuando desigualdades estruturais e econômicas que afetam negativamente as mulheres. Essa análise reflete preocupações críticas sobre como as políticas econômicas podem influenciar de forma desigual diferentes grupos dentro da sociedade, especialmente as mulheres em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Nesse sentido, a feminização da pobreza refere-se ao fenômeno em que as mulheres compõem uma parcela crescente dos pobres e dos que vivem em condições de extrema pobreza. Isso ocorre devido a múltiplos fatores, incluindo discriminação no mercado de trabalho, carga desproporcional de responsabilidades domésticas não remuneradas e barreiras ao acesso a recursos econômicos.

Mas ainda, sob o olhar de Beauvoir, ela entende:

Por certo não se deve crer que baste modificar-lhe a situação econômica para que a mulher se transforme: esse fator foi e permanece o fator primordial de sua evolução; mas enquanto não tiver acarretado as consequências morais, sociais, culturais etc. etc. que anuncia, e exige, a nova mulher não poderá surgir; atualmente não se realizou ela ainda em nenhum lugar, nem na União Soviética, nem na França ou nos Estados Unidos e é por isso que a mulher de hoje se acha espartejada entre o passado e o futuro; apresenta-se o mais das vezes como uma "verdadeira mulher" fantasiada de homem, e não se sente à vontade tanto em sua carne de mulher como em sua vestimenta de homem (Beauvoir, 2019, p.550-551).

Portanto, dada a necessidade de refletirmos sobre as condições de diferença no trabalho entre homens e mulheres, é também a possibilidade de entendermos que os contextos econômicos deem-se sob a perspectiva do socialismo, bem como, com o contexto latino, a feminização da pobreza na América Latina é exacerbada pela interseção de gênero com outras formas de discriminação, como raça/etnia, classe social, localização geográfica e idade. Mulheres indígenas, negras e rurais, por exemplo, enfrentam níveis ainda mais elevados de pobreza e exclusão, ao mesmo tempo em que Beauvoir (2019) entende que o trabalho pode sugerir a possibilidade de liberdade para a mulher, mas não a única condição.

Com relação à terceira questão presente em nosso questionário (APÊNDICE A), trazemos a pergunta “Descreva sua compreensão de ser homem ou mulher”. Eis um questionamento sobre o entendimento de ser homem ou mulher. Temos, então, o momento oportuno para avaliar quais os momentos-chave vivenciados pelas e pelos estudantes, e assim poder assentar-se uma espécie de analogia entre os momentos que evidenciados como tocantes e a possibilidade de criar oficinas com base em algum dos conceitos que envolve esses momentos. Ao mesmo tempo que realizaremos o comparativo dos termos utilizados no primeiro momento para o segundo momento da aplicação do questionário (APÊNDICE A).

Na quarta questão, perguntamos: “A que você atribui a invisibilidade da mulher?” Reportamos a questão, em certo sentido, ao que Beauvoir expõe que a mulher foi historicamente definida em relação ao homem como “o outro”, em vez de ser considerada como um sujeito autônomo e independente. Isso resulta em uma subordinação social e cultural que torna as mulheres invisíveis.

Beauvoir (2019, p. 554) coloca:

Vão me dizer que todas estas considerações são bem utópicas, posto que fora necessário, "para refazer a mulher", que a sociedade já a tivesse feito *realmente* igual ao homem; os conservadores nunca deixaram, em todas as circunstâncias análogas, de denunciar este círculo vicioso: entretanto a história não pára. Sem dúvida, se colocamos uma casta em estado de inferioridade, ela permanece inferior: mas a liberdade pode quebrar o círculo. Deixem os negros votar, eles se tornarão dignos do voto; dêem responsabilidades à mulher, ela as saberá assumir; o fato é que não há como esperar dos opressores um movimento gratuito de generosidade; mas ora a revolta dos oprimidos, ora a própria revolução da casta privilegiada criam situações novas; por isso os homens foram levados, em seu próprio interesse, a emancipar parcialmente as mulheres: basta a estas prosseguirem em sua ascensão e os êxitos que vêm obtendo incitam-nas a tanto; parece mais ou menos certo que atingirão dentro de um tempo mais ou menos longo a perfeita igualdade econômica e social, o que acarretará uma metamorfose interior.

Em certo sentido, a invisibilidade se dá pela ausência. Ausência de corpos, ausência de presenças:

Uma vez reconhecido errado, o traçado é como inexistente, *a criança literalmente não mais o vê* como que hipnotizada pelo traçado novo que o substitui, da mesma maneira que não leva em conta as linhas que podem encontrar-se acidentalmente em seu papel". A anatomia masculina constitui uma forma forte que amiúde se impõe à menina; e *literalmente ela não vê mais* seu próprio corpo (Beauvoir, 2019, p. 21).

Sob outra perspectiva, mas, para alargarmos o nosso pensamento no tocante ao que Foucault (2014) expõe, a disciplina serviu para o controle minucioso das operações de corpos, que impõem uma relação de docilidade-utilidade:

E entretanto, de um ao outro, pontos de cruzamento. "O Homem-máquina" de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de "docilidade" que une ao corpo analisável o corpo manipulável (Foucault, 2014, p.134).

E, ainda, "esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas"" (Foucault, 2014, p.135). Sob o controle dos corpos pelos dispositivos da disciplina, os corpos foram sendo submetidos, utilizados, adestrados, manipuláveis, transformados e aperfeiçoados. A manipulação dos corpos sugere quais corpos podem ser vistos ou individualizados, pois é pela relação do poder que os corpos são hierarquizados. Desse modo, a importância de tratarmos sobre essa problemática no questionário (APÊNDICE A).

Seguimos para a quinta e última questão, eis o direcionamento: "Quais as contribuições das aulas de filosofia possibilitam você pensar sobre as questões de Gênero?"

Essa questão se inspira no fato de que, diante dos movimentos e das teorias feministas, gênero passa a ser uma categoria filosófica amplamente discutida atualmente. Butler (2020), ao que nos parece, problematiza o poder fabricou o homem e a mulher. Ou seja, o poder parece operar na própria produção dessa estrutura binária, heteronormativa. Assim como o gênero, o sexo é uma produção discursiva, conforme Butler (2000, p. 27):

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como sexo para a natureza; ele também é meio discurso/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura.

Dito isso, ao pensarmos a educação e as discussões de gênero e sexualidade, Louro (2014) expõe a necessidade de pensarmos esse campo epistemológico e discutirmos as questões de gênero, sexualidade e corpo na escola, sendo importante a proposição de desconstrução das dicotomias produzidas pelas relações de poder. Expõe Louro (2014, p. 35-36):

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a *mulher*, mas varias e diferentes mulheres que não idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

Desse modo, podemos aferir a necessidade de discutirmos, em sala de aula, nas aulas de filosofia no ensino médio, as questões de gênero e seus marcadores de raça, classe, etnia e sexualidade, considerando o que pensa Louro (2014, p. 68-69):

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.

Sendo a escola, nas palavras de Foucault (2014), o dispositivo *disciplinar* é também pela escola que podemos subverter. Portanto, podemos dizer que a quinta pergunta coloca-se sobre as questões de gênero, com o objetivo de trazê-las para o questionário (APÊNDICE A),

possibilitando a problematização. Os resultados da aplicação destes questionários será objeto de análise do quarto capítulo

4.3 OFICINAS FILOSÓFICAS

4.3.1 Pensando a Oficina Filosófica

O Ensino de Filosofia como problema filosófico é uma questão que vem sendo vastamente estudada, discutida e praticada no tocante ao Ensino de Filosofia no Ensino Básico. Questões como: por que ensinar? Como ensinar? O que ensinar? São normalmente perguntas postas aos docentes de Filosofia no Ensino Básico. Essas perguntas também nos levam as questões como: o que é filosofia? O que é filosofar? Pode a ou o estudante do Ensino Básico filosofar?

O esforço em tentar responder o que é filosofia, ao que nos parece, é um esforço que ocorre no próprio ato de filosofar com as filósofas e os filósofos no decorrer da História da Filosofia. Desse modo, quando perguntarmos o que é Filosofia, com ela, carrega-se, em certo sentido, o modo de como ensinar filosofia. Se temos vários modos de filosofar, logo, não há uma única Filosofia, mas Filosofias. Assim, podemos dizer que as Filosofias não são um conjunto de conhecimento pronto, um sistema acabado fechado em si mesmo. É, sim, possivelmente, uma maneira de pensar e é também uma postura diante do mundo.

Dito isso, diante dos vários modos de filosofar e das várias metodologias dos ensinos em filosofias, utilizaremos, como modo metodológico, a oficina para a nossa ação nas aulas de filosofia, ou seja no desenvolvimento da nossa pesquisa. Mas, o que é oficina pedagógica? Segundo Ribeiro, Ferreira (2001, p. 9):

Lugar onde se fazem consertos. Lugar onde se se fazem objetos. Inventar. Produzir. Criar...fabricar conhecimentos a partir de situações vivenciadas pelos participantes individualmente. Produzir coletivamente conhecimento que possibilitam aprofundar a reflexão sobre a educação que nele se efetiva.

Para as autoras, a oficina é o lugar de produção, de criação e da fabricação. Segundo elas, é um lugar de criação, produção e fabricação de conhecimento, é o lugar da prática.

Gallo (2012, p. 93) compreende que a oficina, nas aulas de filosofia no ensino médio, é favorável, pois se trata de um lugar de atividades práticas: “Nas aulas de filosofia, cada aluno e todos os alunos precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É por isso que essa aula deve ser como um laboratório, lugar de experimentação, ou como disse antes, uma oficina, lugar de atividades práticas”.

Em uma obra organizada por Carvalho e Cornelli (2013), intitulada *Filosofia e formação*, Kohan problematiza pelos sentidos do ensino de filosofia e como a oficina de pensamento pode ser uma possibilidade, dentro da compreensão dele sobre filosofia, a criadora de problemas e conceitos. Desse modo, Kohan, citado por Carvalho e Cornelli, expõe:

Eis aqui um ponto essencial: a filosofia é problema e conceito; ela vive de traçar problemas e criar conceitos que tentem responder esses problemas que ela própria deu à luz; assim, ela torna problemático o que era normal ou natural e busca pensar conceitualmente essa problematidade da experiência humana do mundo (Kohan, *apud* Carvalho; Cornelli, 2013, p.76-77).

Ainda comenta Kohan sobre o ensino de filosofia: “Do que se trata é de pensar, problematizar, conceitualizar, a partir de si, com outros fazedores de problemas e conceitos” (Kohan *apud* Carvalho e Cornelli, 2013, p.76-77). Portanto, para Kohan, o fazer filosófico é uma possibilidade para o ensinar filosófico. Esse fazer, em certo sentido, é específico do campo filosófico:

Contudo, a relação que se estabelece com cada uma delas não parece ser a mesma: **em filosofia é uma questão principal que as dúvidas e as perguntas se constituam em problemas, eles próprios insolúveis e sobreviventes a todas as tentativas de respostas; e os conceitos da filosofia são sempre singulares, perspectivos e inatuais como talvez não o sejam em outra disciplina** (Kohan *apud* Carvalho; Cornelli, 2013, p.78, grifo nosso).

Desse modo, podemos dizer que o ensino de filosofia difere dos outros componentes curriculares por sua especificidade de dar a pergunta, a dúvida o movimento para a problematização, ou seja, de caminhar para a abertura do campo do saber no qual a filosofia se coloca, como aquela que questiona o próprio saber.

Butler (2020), na obra *Problemas de gênero*, a qual estamos utilizando para pensarmos o problema sobre o que é a mulher (e, por consequência, as questões de gênero no primeiro capítulo da nossa pesquisa), em seu prefácio, traz a atividade da problematização como característica da Filosofia. E a nossa função é descobrir a melhor maneira de criar problemas. Ao mesmo tempo em que, para a pensadora, na infância, criam-se problemas, seria contrassenso, e é nesse movimento de desregular a suposta ordem e poder que, para ela, o ato de problematizar é uma ato de rebeldia, ou seja, criar problemas configura-se em não satisfazer-se com leis dominantes. Argumenta Butler (2020, p. 7):

No discurso vigente em minha infância, criar problema era precisamente o que não se devia fazer, pois isso traria problemas para nós. A rebeldia e sua repressão pareciam ser apreendidas nos mesmos termos, fenômeno que deu lugar a meu

primeiro discernimento crítico da manha sutil do poder: a lei dominante ameaçava com problemas, ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas. Assim, concluí que problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los.

Na elaboração de sua obra, a pensadora tentará compor o seu conceito. Assim podemos compreender, com ela também, esse fazer filosófico e ensinar filosófico.

Segundo Kohan, a oficina de pensamento seria um modo de experimentar os problemas e os conceitos, mas também o modo de criar problemas, de sentir, de transformar. A oficina de pensamento é movimento do pensamento. Sobre isso, comenta Kohan (*apud* Carvalho; Cornelli, 2013, p. 79):

[...] quando aprendemos e ensinamos filosofia em uma oficina, nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas; certos problemas filosóficos emergem com força da elaboração de algumas perguntas.

Podemos dizer que, em Kohan, a oficina de pensamento compõe-se de uma estética, do movimento singular, atravessada pela pluralidade de vozes e de pensamentos, uma vez que a composição da oficina é o fazer coletivo, é pensar e repensar sob o mesmo espaço e tempo. É movimentar o pensamento, mas é também o lugar de criar laços, atravessamentos, afinidades, escutas, desejo de pensar, lugares outros:

Numa oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos e, então, das falas irradiam ideias e do atravessamento entre as ideias propostas novas ideias irrompem; laços afetivos se externalizam, criam e recriam no pensamento, com um filósofo, com uma ideia, com uma pergunta, com outros afetos; a escuta permite dar atenção ao que não parecia importante ser pensado; alimenta-se o desejo de querer pensar outra vez, de novo, mais outra vez o que tínhamos pensado tantas outras vezes sem reparar no que agora percebemos como decisivo. Oficinando, pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, torna-se diferente (Kohan, *apud* Carvalho; Cornelli, 2013, p. 79).

Assim, podemos dizer que a oficina de pensamento é esse modo de fazer a experiência do pensamento, como o lugar da potência da problematização, é mostrar e demonstrar o lugar da desnaturalização, pelo fato de problematizar a problematização. É esse desdobramento sobre si mesmo que a oficina de pensamento se coloca.

Um ponto interessante no que Kohan (*apud* Carvalho; Cornelli, 2013) expõe na oficina do pensamento é a coletividade do pensamento. Não é pensarmos de formas iguais, mas pensarmos coletivamente, no movimento da escuta, da reflexão, na análise do problema, na realidade, na vivência e, assim, reformular problemas, pensar e repensar os problemas já

criados pelas filósofas e/ou pelos filósofos, ou, ainda, criar problemas exatamente por estarem em um lugar ainda não visto. Desse modo, a oficina de pensamento é uma composição da experiência do fazer democrático, o fazer composto por pensamentos plurais, assim como já expusemos no segundo capítulo da nossa discussão na seção sobre corpo, gênero sexualidade e a escola, quando evidenciamos que o filosofar é uma ato político. Ensinar filosofia e o modo como suas metodologias colocam-se também são atos políticos.

Ao expormos isso, lembramos o que Rancière, na obra *O mestre ignorante* (2020), expõe com o mestre Jacotot. Primeiro, o embrutecimento pela pedagogização, e Jacotot vai se diferenciando como mestre da emancipação, como aquele que aprende com seus estudantes, uma vez que ignora aquilo de sabe. E, segundo, por não hierarquizar inteligências, fala Rancière (2020, p. 49) “Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*”. E ainda: “*É preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais*” (Rancière, 2020, p. 141).

Ao que nos parece, a oficina de pensamento é mais ou menos esse movimento rancieriano, um espaço para todas e todos, onde o que é proposto não é aquele que sabe, que transmite para aqueles que não sabem, transferindo um saber pronto e acabado, mas um espaço de diferentes manifestações dos saberes, uma vez que todas e todos são inteligentes. Sob a vontade de saber por que os sujeitos ali permaneceram. É por esse movimento dado pelo mestre ignorante que Rancière diz que o método de Jacotot “não é o melhor, mas diferente” (Rancière, 2020, p. 49).

Desse modo, a oficina de pensamento, sob a perspectiva Kohaniana, é lugar em certo sentido político, bem como ontológico, epistêmico, estético e ético, o espaço possível a todas e todos, se considerarmos que a oficina de pensamento seria esse espaço de transformação dos padrões de representação, interpretação e de comunicação, o que irá influenciar significativamente a forma como nos posicionamos diante da realidade imposta pela sociedade. Nesse sentido, segundo Kohan, a oficina de pensamento é um convite:

Numa oficina de pensamento que concita a atenção de seus membros, todos se envolvem, participam de sua feitura, proporcionam textos, ideias, perguntas, sugerem temas a serem incorporados. Certamente, nem todos participam da mesma maneira, mas os problemas e o modo como são enfrentados dizem respeito a todos (Kohan, *apud* Carvalho; Cornelli, 2013, p.79).

Kohan, citado por Carvalho e Cornelli (2013), compreende que a oficina de pensamento é um espaço de convite para as problematizações e conceitualizações. Assim, a/o professora e ou professor de filosofia, as e os estudantes e os textos filosóficos são convidados para estar em um determinado tempo e espaço e ali pensarem e repensarem os problemas e os conceitos.

Na perspectiva de Gallo (2012), a oficina pode ser uma possibilidade que se aproxima da realidade brasileira do ensino de filosofia no ensino básico, e a chama de oficina de conceitos, momento no qual as e os estudantes experimentam lidar com a filosofia. Em certo sentido, ele sugere que as oficinas de conceitos sejam uma espécie de laboratório, o lugar de experimentação. Argumenta Gallo (2013, p. 93): “Nas aulas de filosofia, cada aluno e todos os alunos precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É por isso que essa aula deve ser um *laboratório*, lugar de experimentação”. Gallo também chama de oficina filosófica.

Nesse sentido, Gallo (2012) expõe que essa oficina de filosofia/oficina de conceitos/pedagogia do conceito pode ser articulada em quatro etapas: sensibilização; problematização, investigação; conceitualização:

[...] penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de *sensibilização*; uma etapa de *problematização*; uma etapa de *investigação*; e, finalmente, uma etapa de *conceitualização* (isto é, de criação ou recriação do conceito) (Gallo, 2012, p. 95).

Essa proposta de articulação da oficina de filosofia/oficina de conceitos/pedagogia do conceito é de criação de Gallo. Quanto a isso, Kohan sugere cada professora e cada professor crie a sua: “é o próprio professor, o oficinairo que deve buscar sua própria maneira, seu estilo de oficina, aquele que mais se ajusta a seus modos, a seu contexto e aos atores que farão parte dela”(Kohan, *apud* Carvalho e Cornelli, 2013, p.81).

Tanto Gallo (2012) como Kohan (2013) concordam que, nas aulas de filosofia no ensino básico, as metodologias podem ser realizadas de diversas formas, mas haverá algo que talvez seja o elemento comum em todas elas: textos, problematização e conceitos. Assim, segundo Kohan, “Não há uma maneira única ou melhor de fazer uma oficina de filosofia. Há, talvez, elementos comuns a todas elas: textos, problemas e conceitos. Podemos afirmar que não há oficina de filosofia sem esses três elementos” (Kohan, *apud* Carvalho e Cornelli, 2013, p. 81).

Para Kohan (*apud* Carvalho, Cornelli, 2013), a oficina de pensamento é um lugar que exige um dispor-se, abrir-se, lançar-se, numa certa disposição para a abertura, ou aberta a uma

relação tão livre e potente entre ensinar e o aprender. Nesse sentido, para ele, ensinar e aprender não conformam um processo contínuo, unidirecional, antecipável. Um deles, talvez o mais difícil de todos os aprenderes para uma professora e/ou para um professor, é não determinar ou controlar o que o outro aprende. Nas palavras dele, o que a professora-filósofa e/ou professor-filósofo transmite numa oficina é, sobretudo, uma relação, uma inquietação, uma abertura:

Um professor de filosofia professa textos, problemas e conceitos. Tem coisas para pensar e dizer. Não se cala. Desafia. Lê. Pensa. Escreve. Pergunta. Argumenta. Aprende a se calar. E a dizer novamente. Um aluno se alimenta dos textos, problemas e conceitos. Escuta. É desafiado. Lê. Pensa. Escreve. Pergunta. Argumenta. Aprende a falar. E a escutar diferentemente. À sua própria maneira e com seu estilo, professor e alunos de filosofia aprendem a ler, a problematizar, a criar conceitos para os problemas comuns que eles desejam pensar juntos (Kohan, *apud* Carvalho; Cornelli, 2013, p. 83).

Portanto, a oficina de pensamento é a possibilidade de viver a experiência do pensamento, é estar aberta e/ou aberto ao planejar-se, mas sem se antecipar, uma vez que esse momento não é algo calculado, medido, aferido. Ele pode sinalizar o lugar, o tempo, as pessoas, os textos filosóficos, mas controlar as problematizações, conexões, associações, diferenciações, pensar e repensar? Isso não é possível. E é sob esse direcionamento que apresentaremos nossas propostas de oficina de pensamento enquanto experiência do pensamento nas aulas de filosofia na 3ª série do ensino médio.

4.3.2 Planificando oficinas filosóficas

As oficinas filosóficas propostas e experimentadas nesta pesquisa, intitulada *Possibilidades de contribuições das questões de gênero, sexualidade e corpo para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio*, são constituídas por seis momentos principais, que não seguem necessariamente nas três oficinas propostas, mas que compõem, seja em parte ou em sua totalidade, esses momentos. São eles: sondagem/afetamento conceitual, convite de interação ao excerto filosófico, criação do problema e/ou oferta do problema, possibilidades de conceituação, ressignificação de conceitos e recriação de problemas. Nomeamos cada oficina, e a primeira oficina filosófica ou oficina do pensamento chamamos de *Feminismos: tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes*; a segunda chamamos de *Caixa de ferramenta no uso do conceito gênero e sexualidade* e, por último, chamamos de *Corpos, vivências e expressões de si*.

Dentro dessa perspectiva, foram pensadas três oficinas, ligadas, em certo sentido, ao problema da nossa pesquisa. Elas se comunicam entre si, mas são independentes entre elas e com momentos um pouco diferentes uma das outras. Como já sinalizamos no parágrafo anterior, mas não fogem do que compreendemos por oficina filosófica ou oficina de pensamento, as quais trabalhamos com as turmas da 3ª série A e B, ou seja, uma 3ª série matutina e a outra vespertina, na Escola Estadual Antônia Guedes Martins, no município de Lagoa D'Anta/ RN, como já mencionamos anteriormente.

Inicialmente, pensamos a primeira oficina filosófica, ou oficina de pensamento, trazendo como componente norteador o conceito de feminismo, mas também pensando o conceito mulher, em três pensadoras de momentos e espaços geográficos diferentes: Simone Beauvoir (2019), Nísia Floresta (2021) e bell hooks (2022). Nossa justificativa para a escolha desses dois conceitos, de certa maneira, se dá por alguns motivos. Um deles é que, entre muitas possibilidades de as pensadoras e pensadores pensarem os conceitos em discussão, preferimos Beauvoir e hooks pela proximidade do nosso aparato teórico, bem como por trazerem diferentes vozes de lugares e momentos diferentes para ajudarmos a pensar os conceitos mulher e feminismo. Assim, convidamos Floresta, pela relevância para o feminismo latino-americano. Outro ponto que destacamos é a necessidade de pensarmos esses conceitos no ensino médio dado, já que essas questões já são postas por estudantes e, muitas vezes, problematizadas por elas e eles.

Vale salientar que, sendo conceitos, mulher e feminismo, nada impede de pensarmos os conceitos homem e masculinidade, mas sabemos do nosso limite do aporte teórico. Também temos ciência de que, na oficina filosófica ou oficina de pensamento, não temos controle dos problemas que irão ser postos. O que vale ser lembrando é que esses conceitos nos direcionam a problemas que nos afetam, no hoje, no aqui e no agora.

Assim, como já falamos, na nossa primeira oficina intitulada de *Feminismos: tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes* (APÊNDICE B), é este o questionamento: *Se estamos nos reportando a palavra feminismos no plural, existe mais de um? Nos feminismos ou no feminismo, só quem participa é a mulher? O que é feminismo? O que é a mulher?* Pensamos nessas questões como convite a viver a experiência do pensamento sobre como cada oficina se estruturou. Detalharemos na próxima seção

Dando seguimento às oficinas, nossa segunda, como já expusemos, intitulou-se *Caixa de ferramenta no uso do conceito gênero e sexualidade* (APÊNDICE C), com o questionamento: *sexualidade e gênero são iguais? Afinal o que é gênero? Quantos gêneros existem?* Tomados por essas questões, convidamos as e os estudantes a vivenciarem a

experiência do pensamento. Para conversarmos e pensarmos sobre esses conceitos, convidamos a filósofa Judith Butler para nossa oficina, pois ela nos auxiliou a criar problemas, recriar e a pensar com ela sobre conceitos de gênero e sexualidade.

Sabendo que as e os estudantes anseiam por questões que envolvem, sexo, gênero, sexualidade e corpo, uma vez que, como já mencionamos, a nossa turma para a realização da pesquisa são as 3^{as} séries. Ainda na 1^a série, realizamos uma atividade escrita, na qual perguntávamos quais questões elas e eles gostariam que as aulas de filosofia abordassem em sala, e, em quase sua totalidade, esses conceitos já mencionados foram citados pelas e pelos estudantes. Logo, nossa oficina de pensamento tem como justificativa atender essa curiosidade posta ainda na 1^a série.

Outro ponto foi que algumas estudantes, ao final das aulas de filosofia e ainda ali pelos corredores, nos abordaram com questões sobre seus gêneros e sexualidades serem questionadas e até sofrerem violência por determinados comportamentos, ou o uso de roupas e ou, ainda, pelas amizades que tinham. Deixar essas questões engavetadas ou perdidas nos corredores não seria adequado, e, ao lermos Louro (2022), “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (Louro, 2022, p.63). Isso reverberava com mais intensidade essas questões em nós e a necessidade de viver a experiência do pensamento tomadas e tomados por essas questões.

A terceira e última oficina filosófica ou oficina de pensamento, chamamos de: *Corpos, vivenciais e expressões de si* (APÊNDICE D), como convite para embarcarmos na experiência do pensamento. Entendendo que o corpo passa por vários processos, transformações e modificações, seja a infância, a adolescência, a adulta e a senilidade. Essas são condições do tempo no corpo, mas, assim como a experiência, o gênero, a sexualidade, o saber, o gosto, a forma, ele ocupa um lugar no mundo, mas o quanto o julgamos, ferimos, torturamos, sofremos por uma forma corpórea, seja por uma construção cultural, seja por uma condição. Assim, são estes os questionamentos da oficina: *o que é o corpo? O que pode o corpo?*, convidando-nos a pensar. Assim, podemos dizer que as oficinas estão em consonância, e utilizamos o pensamento de Simone de Beauvoir, Judith Butler, Nísia Floresta, bell hooks e Michel Foucault.

Enquanto oficinas de pensamentos, nosso objetivo foi criar espaços de experiências do pensamento, atravessados por problemas que nos tocam e, sobretudo, que tocam as e os estudantes, mas também de ressignificar conceitos. De problemas que atravessam a vida delas e deles, significando, ou melhor, possibilitando o processo de ensino e aprendizado palpável,

real, próximo, significativo. É o que Gallo (2012) compreende por educação menor, de uma filosofia prática:

O desafio, que de formas distintas nos colocam Nietzsche e Comte-Sponville, consiste em criar formas de trabalhar a filosofia que não sejam meramente enciclopédicas nem que, por um lado, caiam no vazio das opiniões. Nem sejam irremediavelmente chatas, nem um circo de debates vazios. **Mas uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta sobrevivência cotidiana** (Gallo, 2012, p.29-30, grifo nosso).

De problemas que elas e eles criem e recriem por estar vivendo-os. Assim, a experiência do pensamento ganha corpo, sabor, cor e forma no pensamento, possibilitando-os a partir da experiência do pensamento e o seu lugar no mundo. Sem nos afastarmos daquilo que Kohan propõe para a oficina de pensamento: “Mas, sim, uma linha que dá sentido a uma prática: o que o professor-filósofo transmite numa oficina é, sobretudo, uma relação, uma inquietação, uma abertura” (Kohan, *apud* Carvalho e Cornelli, 2013, p. 83).

Empregados por uma posição no ensino de filosofia no ensino médio na perspectiva aberta, que oferece um campo, mas não apaga o horizonte, nem coloca cerca nele. Nosso objetivo não se coloca como definição no sentido de dar um fim, mas uma infinidade de possibilidades no exercício de experimentação do pensamento. Nesse sentido, vejamos o que diz Gallo (2012, p. 40):

Por essas razões, parece-me muito promissor e produtivo tomar a filosofia como atividade de criação conceitual para pensar e experimentar seu ensino. Essa definição nos permite tomar uma posição na filosofia e uma posição no ensino, uma vez que, se a filosofia é uma atividade de criação, ela nos remete, necessariamente, para a noção de um ensino ativo, que convida para uma experiência do pensamento.

As oficinas filosóficas ou oficinas de pensamento possuem duração média de duas horas-aula, equivalendo a duas aulas de 50 minutos cada uma. Vale salientar que, na grade de carga horária curricular potiguar, as aulas de filosofia no ensino médio são de apenas uma hora-aula de 50 minutos semanais por série, no modelo do novo ensino médio integral, no Estado do Rio Grande do Norte. Como possibilidade de realização das oficinas, solicitamos aos colegas que compõem o horário escolar, ou antes ou depois da aula de filosofia, para trocarmos e assim podermos realizar a oficina. Como já expusemos, as oficinas carecem de duas horas-aula, mas uma das oficinas, optamos por realizar em espaços outros. Por isso, agendamos, em um dia fora da carga horária semanal escolar. Assim, tivemos um sábado para a realização da oficina *Corpos, vivências e expressões de si*.

Quanto aos materiais utilizados, selecionamos os seguintes: retalhos de tecido, agulhas, linhas, canetas de tecido, folhas de papel, canetas, lápis, pote de margarina, E.V.A., quadro, lápis para quadro, tinta para pele, caixa de som, lápis de cores e excertos de textos filosóficos.

4.3.3 Construindo a Oficina Filosófica

Neste espaço, esmiuçamos como se deu o planejamento de cada oficina. Dessa forma, expomos itinerários de cada uma dessas, com todas as ciências de cunho relevante para o presente trabalho.

4.3.4 Caminho da primeira oficina

Nossa primeira oficina filosófica ou oficina de pensamento (APÊNDICE B) tem por objetivo analisar o conceito feminismo e mulher com e a partir das pensadoras Beauvoir, hooks e Floresta, por via da oficina *Feminismos: tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes*, como temos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Cronograma de atividades da oficina: Feminismos – Tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes

ORDEM	ATIVIDADE	DURAÇÃO
1	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade integradora; – Sondagem conceitual e das noções individuais sobre o conceito feminismo e da relação dos oficineiros/estudantes com o tema; – Exposição das atividades e materiais a serem realizados no decorrer da oficina. 	10 min.
2	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar a turma em círculo; – Exibição do vídeo “ eu não sou uma feminista”; – Distribuir os excertos filosóficos envolvendo o conceito feminismo – Leitura e análise dos excertos filosóficos. 	25 min.
3	<ul style="list-style-type: none"> – Socialização das problemáticas norteados por acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas; – Criação de problemas e/ou aplicação de problemas; – Exposição dos problemas. 	20 min.
4	<ul style="list-style-type: none"> – Espaço para a criação de conceitos em torno do feminismo; – Apresentação da ressignificação do conceito de feminismo ao fim do processo exposto com apresentação material através da escrita ou de desenho no tecido. 	20 min.
5	Alinhavando, tecendo e vivendo a experiência do pensamento na produção coletiva da colcha de retalhos.	30 min.
6	– Encerramento.	5 min.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Como podemos observar no Quadro 1, indicamos cada atividade que vai compor os caminhos de trabalho para a execução da nossa oficina. Gostaríamos de já deixar claro que

esse caminho foi um esboço, pois, na sua execução, pôde sofrer alterações, uma vez que a própria sala de aula possibilita essa dinâmica, como a oficina, com condições subjetivas das e dos participantes/estudantes das oficinas.

Nosso momento inicial foi dado pelo convite a participar da oficina e, em seguida, a sondagem conceitual com a pergunta se já ouviram falar em feminismo. Em seguida, a escuta das falas e, então, a apresentação do título da oficina, *Feminismo: Tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes*, com a exposição dos materiais que seriam utilizados na oficina. No segundo momento, exibiu-se o vídeo *Eu não queria ser feminista*. Após a exibição, já convidamos Beauvoir, hooks e Floresta para o nosso círculo, no qual pedimos que lessem os excertos de texto, já trazendo problemas para o nosso círculo.

Os excertos dos textos estão na obra *O segundo sexo* (2019), de Beauvoir, no qual ela expõe:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*[...]. O drama do nascimento, o da desmama desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos; têm elas os mesmos interesses, os mesmos prazeres; a sucção é, inicialmente, a fonte de suas sensações mais agradáveis (Beauvoir, 2019, p.11).

Optamos por esse trecho, por Beauvoir discutir e trazer-nos de modo propositivo a discussão do conceito mulher, ao mesmo tempo em que o excerto pode possibilitar problematizações. Devido ao fato de estarmos com três recortes de textos, optamos por não nos estender nos excertos. Até nas próprias aulas de filosofia, é complicado demorar nisso, por se tratar de uma hora aula por semana, tempo insuficiente para trabalharmos de modo mais significativo ou expressivo.

Em diálogo sobre essa problematização, nesse contexto do conceito mulher e feminismo, convidamos a pensadora Floresta, com a obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (2021), na qual ela discute a relação de poder dos homens sobre as mulheres, problematiza as condições das reservas dos cuidados para as mulheres e até mesmo o desígnio da existência da mulher para servir ao homem. Vejamos:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger em uma casa, servir, obedecer, e aprazer a nossos amos, isto é, a eles homens [...] Os homens parecem concluir que todas as outras criaturas foram formadas para eles, ao

mesmo tempo em que eles não forma criados senão quando tudo isso se achava disposto para seu uso (Floresta, 2021, p. 37).

E, por último, convidamos a filósofa *hooks* com o excerto da obra *O feminismo é para todo mundo* (2022). Nele, a filósofa compreende o feminismo como um movimento para cessar com o sexismo, ou seja, com as definições e hierarquizações dadas às mulheres. Mas *hooks* não se limita a pensar que o movimento feminista ou a possibilidade de cessar aos sexismos caia somente sobre as mulheres. Pelo contrário: seu pensamento parte exatamente de que o feminismo é um movimento para todos. Ela expõe que mulheres podem ser sexistas tanto quanto homens, também por isso o movimento ser para todas e todos.

Ao que nos parece em *hooks*, a questão não é medir quem é mais sexista, mulheres ou homens. Sua abordagem é apresentar elementos que possibilitem o entendimento para o conceito feminismo, trazendo para a própria teoria feminista as questões de raça, classe e sexo. Desse modo, o excerto que recortamos da obra trata-se do que *hooks* compreende sobre feminismo, mas, ao mesmo tempo, ela, em certo sentido, convida e alerta que o movimento feminista é necessário, todas e todos se engajem para cessar com o sexismo. Eis o o excerto:

Eu queria que tivessem uma resposta para a pergunta “o que é feminismo?” que não fosse ligada nem a medo nem a fantasia. Queria que tivessem esta simples definição para ler repetidas vezes e saber que: “Feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão.” Adoro essa definição, que apresentei pela primeira vez há mais de dez anos em meu livro *Feminist Theory: From Margin to Center*. Adoro porque afirma de maneira muito clara que o movimento não tem a ver com ser anti-homem. Deixa claro que o problema é o sexismo. E essa clareza nos ajuda a lembrar que todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas. Como consequência, mulheres podem ser tão sexistas quanto homens. Isso não desculpa ou justifica a dominação masculina; isso significa que seria inocência e equívoco de pensadoras feministas simplificar o feminismo e enxergá-lo como se fosse um movimento de mulher contra homem. Para acabar com o patriarcado (outra maneira de nomear o sexismo institucionalizado), precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo, até mudarmos a consciência e o coração; até desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas (*hooks*, 2022, p.13).

Feito isto, caminharemos para o terceiro momento, onde estamos chamando de socialização de problemas, ou seja, visto o vídeo e lendo os excertos dos textos, convidaremos as e ou os estudantes/participantes/oficineira/os a pensar problemas, partindo de suas vivências, da sensibilização pelo vídeo, e da problematização e conceituação dos excertos dos textos, quais problemas são possíveis serem postos diante da discussão? Esse momento chamamos de criação de problemas ou aplicação de problemas.

Após isto, convidaremos as e os estudantes/participantes/oficineira/os a compartilhar seus problemas, e naquilo que for possível solicitar que expliquem os caminhos que chegaram

aos seus problemas e qual sentido esse problema traz para as e ou os estudantes/participantes/oficineira/os. Para esse momento estamos chamando de exposição de problemas. Sob a luz de Louro (2022) “Na implementação dessas disposições transgressivas ou, pelos menos, questionadoras, provavelmente iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistências, e talvez também encontremos aliados e parceiros” (2022, p.129). Esse movimento de problematizar a problematização, ou seja, de problematizar o porque de criar tal problema e se esse problema tem sentido para a e ou o estudante/participante/oficineira/o é para convidá-las e convidá-los a romper a educação maior nas palavras de Gallo (2012) para aquilo dado pela ordem de execução do poder, mas que elas e eles participem ativamente.

Para Louro (2022) atuar nesse movimento é possibilitar uma pedagogia feminista, onde esse movimento subverte a posição da e ou do professora/o como fonte de autoridade e transmissora do saber, naquilo que ela compreende por uma educação de sentido, argumenta Louro

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes (Louro, 2022, p.117).

No quarto momento, dado ao movimento da criação, da invenção, da concepção dos problemas e dada a exposição dos problemas, convidaremos as e os estudantes/participantes/oficineira/os ao momento de criação de conceito em torno do feminismo e mulher. Dado ao momento de criar conceito, nossa compreensão para esse momento dar-se pelo movimento de viver a experiência do pensamento, no que já discutimos na sessão pensado a oficina filosófica deste capítulo, assim experimentando os excertos dos textos esse movimento tanto da criação de problemas e criação conceitos colocassem muito mais por experiência do pensamento, no sentido de percorrer com e a partir de Beauvoir, hooks e Floresta como as mesmas criaram os problemas e os conceitos.

Assim, esse momento chamamos de ressignificação de conceito, para tanto dado a possibilidade de criar o conceito e exposto, solicitaremos que iniciem a escrita ou o desenho dos seus problemas e seus conceitos no retalho de tecido.

No quinto momento, convidaremos a iniciar a costura pelo alinhavo dos seus retalhos com seus problemas e conceitos, ao passo que no final forme uma colcha de retalhos de cada

série. Dado ao que compreende hooks (2022) sobre o feminismo esse movimento de todas e todos, do pensamento e da ação, o objetivo da construção da colcha de retalho é tecer, é viver movimento da experiência do pensamento artesanalmente, naquilo em que Hooks (2017) na obra *Ensinando a transgredir*, fala da pedagogia engajada, de uma pedagogia holística na integração da mente, corpo e espírito, da prática daquilo que experimentarão filosoficamente e da ação de tecer os pedaços que em certo sentido são pedaços das e dos estudantes/participantes/oficineira/os, sujeitos em suas complexidades, argumenta hooks (2017, p. 27):

Nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento.

E ainda:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizagem será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (hooks, 2017, p.35).

O sexto momento encerrou registros dos aspectos mais importantes e das dificuldades ocorridas durante a experiência que visa pensar a criação dos problemas e dos conceitos e a leitura dos problemas e conceitos e a visualização da colcha de retalhos.

4.3.5 Caminho da segunda oficina

Nossa segunda oficina filosófica ou oficina de pensamento (APÊNDICE C) convida as e os estudantes do ensino médio a reflexão em torno do conceito gênero e sexualidade. Para esse momento convidamos também a filósofa Judith Butler. Nossa segunda oficina intitulada: *Caixa de ferramenta no uso do conceito gênero e sexualidade* Dessa forma, nossa segunda oficina encontra-se disposta na seguinte configuração:

Quadro 2 – Cronograma de atividades da oficina: caixa de ferramenta no uso do conceito gênero e sexualidade

ORDEM	ATIVIDADE	DURAÇÃO
1	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade integradora; – Sondagem conceitual e das noções individuais sobre o conceito gênero e sexualidade e da relação dos oficinairas/os/estudantes com o tema; – Exposição das atividades e materiais a serem realizados no decorrer da oficina. 	10 min.
2	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar a turma em grupo de quatro oficinairas/os/estudantes; – Distribuir os excertos filosóficos envolvendo o conceito de gênero e sexualidade na caixa de ferramenta filosófica; - Leitura e análise dos excertos filosóficos. 	25 min.
3	<ul style="list-style-type: none"> – Socialização dos grupos norteados por indagações acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas; – Criação de problemas e/ou aplicação de problemas sobre e o registro destas nas tiras a serem colocadas na caixa da ferramenta filosófica; – Troca entre as e os oficinairas/os/estudantes do seu grupo das problemas criados. 	20 min.
4	<ul style="list-style-type: none"> – Dando a troca entre o grupo dos problemas; – Espaço para a criação de conceitos em torno do gênero e sexualidade; – Apresentação da resignificação do conceito de gênero e sexualidade ao fim do processo exposto com apresentação material através da escrita ou de desenho; – Troca entre os grupos da caixa de ferramenta; – Recriação de problemas. 	30 min.
5	<ul style="list-style-type: none"> Partilha da experiência do pensamento – caixa de ferramenta filosófica. 	20 min.
6	<ul style="list-style-type: none"> – Encerramento. 	5 min.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O objetivo da oficina corresponde a compreender o conceito gênero e sexualidade e a convidar aos estudantes a viver a experiência do pensamento a partir das problematizações de gênero e sexualidade. Para iniciar o nosso primeiro momento chamado de sondagem conceitual apresentaremos essas provocações iniciais: sexualidade e gênero são iguais? Afinal o que é gênero? Quantos gêneros existem?

Ainda nesse momento aos estudantes/oficineiras/os/participantes estarem exposto para aquilo que experimentaram sobre os conceitos em questão, vamos escrever no quadro branco de modo que fique exposto durante toda a oficina. Feito isto, apresentaremos o material a ser trabalhado na oficina e dinâmica da oficina.

No segundo momento organizaremos a turma em equipe composta de quatro estudantes/oficineira/o/participante e distribuiremos a caixa de ferramenta composta por: excertos de textos filosóficos e tiras de papel em branco. Ainda nesse momento convidaremos aos estudantes/oficineiras/os/estudantes a abrir, ler e analisar os excertos.

Como já mencionamos, convidamos a filósofa Butler com os excertos de textos filosóficos da obra Problemas de gênero (2019) e Desfazendo gênero (2022). Optamos por essas duas obras das quais, extraímos excertos pelo fato, em Problemas de gênero, a

pensadora carregar uma marca muito própria para as discussões de gênero, das quais ela compreende o gênero como uma construção cultural e social, ao passo que o sexo não é a condição pensada, dada pela Biologia como o que define homem ou mulher, uma vez que os sujeitos estão para além disso, mas essa institucionalização da chamada heteronormatividade encaixota os sujeitos, assim nesse sentido para a pensadora o sexo também é uma produção histórica, cultural e social.

Desse modo, reportamos para o excerto em que ela argumenta que a produção histórica cultural e social fabricou os sujeitos. Sua análise não parte em torno de um campo ético do que foi produzido culturalmente, mas como as relações de poder produziram os sujeitos, ou seja, sua análise é crítica frente ao produto das relações de poder, fabricando o sujeito de tal maneira que seu corpo e seu desejo seja operacionalizado, diz Butler nos excertos que discutiremos na oficina

[...] gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e resignificação [...] o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (Butler, 2020, p. 69).

Falamos que sua análise coloca-se em uma espécie de genealogia do gênero, e que sua análise é crítica e que sua discussão não necessariamente esta no campo do bem e do mal dessa produção dos corpos, gênero e do desejo, mas como campo da criação de problemas e é nesse sentido que podemos entender o movimento filosófico butleriano é o lugar de criar problemas e e criar problemas sob as estruturas de produção dos gêneros é criar um problema para as estruturas reguladoras.

Portanto, o ato de criar problemas é um ato filosófico e como ato filosófico possibilitar as e os estudantes/oficineiras/os/participantes em sala de aula nas aulas de filosofia do ensino médio é uma ferramenta que possibilitará a desconstrução dessas práticas.

Caminhando para segundo excerto da obra *Desfazendo gênero* (2022) onde ela argumenta

Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculinidade e feminino são produzidos e naturalizados, mas o gênero pode muito bem ser o dispositivo pelos quais tais termos são desconstruídos e desnaturalizados [...] Tal abordagem acaba sempre provocando a pergunta: quantos gêneros podem existir e como eles serão chamados? Porém, a disrupção do sistema binário não precisa nos levar a uma igualmente problemática quantificação de gênero (Butler, 2022, p.77).

Butler compreende que, ao desconstruir o sistema binário de gênero, não devemos cair na armadilha de tentar quantificar ou categorizar rigidamente todas as possíveis identidades de gênero. Em vez de tentar colocar as pessoas em categorias fixas ou números específicos, a abordagem mais útil pode ser reconhecer e aceitar a diversidade e fluidez das identidades de gênero sem impor rótulos ou quantificações estritas.

E nesse sentido, enquanto o gênero pode ser usado para desafiar e questionar normas estabelecidas, devemos ter cuidado para não criar novas formas de categorização rígida. A ideia é promover uma compreensão mais flexível e inclusiva das identidades de gênero

Quanto ao excerto filosófico para o conceito sexualidade extraído também da obra Problemas de gênero (2020) em que a filósofa argumenta:

Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou “além” do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável, que adia a tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder. Claro que essa tarefa crítica supõe que operar no interior da matriz de poder não é o mesmo que reproduzir acriticamente as relações de dominação. Ela oferece a possibilidade de uma repetição da lei que não representa sua consolidação, mas seu deslocamento (Butler, 2020, p. 65).

Butler argumenta que a sexualidade não é algo que existe independentemente das relações de poder. Em vez disso, a sexualidade é moldada culturalmente dentro do contexto das estruturas de poder e das normas sociais. Isso significa que o que consideramos “normativo” em termos de sexualidade é influenciado pelas relações de poder existentes.

Logo, Butler está argumentando que a sexualidade é moldada por relações de poder e que buscar uma sexualidade fora dessas relações é irrealista. Em vez disso, devemos explorar como trabalhar dentro das normas e estruturas existentes para subverter e transformar as normas de poder e sexualidade.

No terceiro momento do qual estamos chamando de socialização, convidaremos aos estudantes/oficineiras/os/participantes discutam e caminhem a partir dos excertos filosóficos a criação de problemas, de modo que registrem nas tiras de papel seus problemas, escrito ou desenhado. Feito isto, elas e eles iram troca as tiras/problemas entre si.

Seguido do terceiro momento da troca entre os membros dos grupos seus problemas, as e os estudantes partiram do problema exposto na tira, criar o conceito em torno do gênero e sexualidade, para esse momento chamamos de espaço para criação de conceito. Ao passo que crie conceitos, há a possibilidade de ressignificação dos conceitos gênero e sexualidade que configura-se na espécie de tomar o conceito exposto, degustá-lo, apreciá-lo, permitir que ele

atravesse e dali ressignifique o conceito exposto através da escrita ou desenho. Dado esse momento da criação e ressignificação de conceito, as e os estudantes/oficineiras/os/participantes irão colocar de volta na caixa de ferramenta.

Feito isto, nessa etapa, os grupos entre si trocaram as caixas de ferramenta, assim feito irão abrir a caixa e cada membro da equipe irá pega uma tira com o problema e o conceito e a partir deles e recriar problemas.

Em seguida partiremos para o quinto momento chamando de partilha da experiência do pensamento, que significa a exposição, a leitura do que foi feito nas tiras, criação problemas/criação de conceito e ou ressignificação/recriação de problemas. E por último, o sexto momento que coloca-se como os registro e impressões sobre a atividade realizada.

4.3.6 Caminho da terceira oficina

Nossa terceira e ultima oficina filosófica ou oficina de pensamento, titulada como: *Corpos, vivências e expressões de si*. Tem como objetivo, vivenciar a experiência do corpo através da experiência do pensamento. Fomentar a experiência do pensamento sobre corpo, gênero e sexualidade, haja vista que a escola é composta por corpos, gêneros e sexualidades.

Provocando e já convidando a pensar, trouxemos a questão: o que é o corpo? O que pode o corpo? Para a nossa terceira oficina, convidamos a filósofa Beauvoir e o filósofo Foucault. A configuração da nossa oficina encontra-se da seguinte maneira:

Quadro 3 – Cronograma de atividades da oficina:
Feminismos – Corpos, vivências e expressões de si

ORDEM	ATIVIDADE	DURAÇÃO
1	– Atividade integradora; – Sondagem conceitual e das noções individuais sobre o conceito corpo e da relação dos oficinairas/os/estudantes/participantes com o tema; – Exposição das atividades e materiais a serem realizados no decorrer da oficina.	10 min.
2	– Organizar a turma em círculo; – Distribuir os excertos filosóficos envolvendo o conceito corpo; – Leitura e análise dos excertos filosóficos.	20 min.
3	– Socialização dos grupos norteados por indagações acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas; – Criação de problemas e/ou aplicação de problemas sobre e o registros destas; – Exposição dos problemas.	20 min.
4	– Espaço para a criação de conceitos em torno corpo; – Apresentação da ressignificação do conceito corpo ao fim do processo exposto.	15 min.
5	– Vivência e experiência do pensamento;	30 min.
6	– Encerramento.	5 min.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Como é possível observar no Quadro 3, nossa oficina é composta por seis momentos dos quais iremos expor. O plano de aula em sua completude encontra-se no (APÊNDICE D), mas antes de expor os momentos da nossa oficina, gostaríamos de expor que essa oficina será realizada no município no Tibau do Sul no estado do Rio Grande do Norte, no Santuário Ecológico de Pipa (ANEXO F), mas nossa atividade filosófica estendera-se por assim dizer durante todo o dia, a praia do Madeiro e no Chapadão de Pipa.

Optamos por esse formato por entender que a prática filosófica pode acontecer também em espaços outros e o segundo ponto a ser dito é mesmo se tratando de uma atividade composta das sete da manhã as dezessete horas entendemos que para o propósito da nossa pesquisa recortar o momento para a realização da oficina filosófica seria necessário, mas ao mesmo tempo entendemos atividade filosófica possível em todos os momentos. O movimento da oficina se dara com a chegada das e dos estudantes/oficineiras/os/participantes ao espaço de exposição do qual dispõe o Santuário Ecológico de Pipa, como é possível visualizar no (ANEXO F). Para tanto, organizamos o espaço previamente com a colocação de espelhos pendentes nas árvores, excertos os textos filosóficos nos cestos de palhas e os materiais que iremos utilizar na oficina como pincel e tintas. Ao final da oficina será realizada sorteio com três cadernos, onde o objetivo é possibilitar para aquilo que Foucault coloca como o cuidado si, dentro do que expõe entre alguns exercícios do ocupar-se de si, a escrita como cuidado, ou seja, uma perspectiva de um *ethos* foucaultiano.

Para se chegar ao local da realização da oficina, as e os estudantes/oficineiras/os/participantes foram convidados a realizar uma trilha de pequeno percurso guiado, pela trilha chamada de *Voo do vaga-lume* com a distancia de 200m (ANEXO E) para o nosso ponto de realização da oficina. O percurso da trilha possibilitará a vista para mar, bem como possível aparição de golfinhos, muito característico naquela região.

Assim, desse modo, nosso primeiro momento é composto pelo convite a participar da nossa oficina, dado as provocações iniciais já exposta, bem como a apresentação dos materiais que serão utilizados.

No segundo momento, acomodamos todas e todos de modo que se sentissem bem, fosse em pé ou sentado. Em seguida, distribuimos os excertos dos textos filosóficos. O recorte da obra que optamos, O segundo Sexo onde a filósofa Beauvoir expõe: “O corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo” (Beauvoir, 2019, p.11). A filósofa está argumentando que o corpo e a subjetividade estão intrinsecamente ligados. A forma como sentimos, pensamos e experienciamos o mundo é profundamente influenciada pelo nosso corpo. Em outras palavras, o corpo é tanto um

reflexo da nossa subjetividade quanto um meio através do qual essa subjetividade se manifesta e interage com o mundo.

E o segundo excerto de texto recortamos da obra História da Sexualidade o terceiro volume o cuidado si do pensador Foucault (2021), onde ele argumenta sobre o cuidado de si. Dado ao que compreende Beauvoir no conceito sobre o corpo, Foucault nos ajuda a pensar o cuidado de si não só como possibilidade do cuidado com o corpo, mas dos exercícios físicos, a satisfação na medida do possível, as meditações, as leituras, as anotações que se tomam sobre livros ou conversações ouvidas, ou seja, Foucault aponta caminhos possíveis para uma prática do cuidado de si. Desse modo, ele argumenta:

E a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente a de uma forma dominada, ou uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer[...] Dirige teu olhar para o bem verdadeiro; sê feliz pelos teus próprios bens (*de tuo*). mas, esses bens, de que se trata? De ti mesmo e da tua melhor parte (Foucault, 2021.p 85-86).

Foucault está explorando a ideia de que o prazer e bem-estar vêm da nossa capacidade de compreender e cuidar de nós mesmos. Ao atingir um nível profundo de autoconhecimento e autocuidado, encontramos uma satisfação genuína que baseia-se em quem realmente somos e na nossa melhor parte, e não apenas em posses externas ou controle sobre o corpo. Sob esses excertos convidaremos a leitura e análise.

No terceiro momento solicitaremos as e os estudantes/oficineiras/os/participantes que criem problemas e os exponha de forma oral ao grupo de modo que socializem seus problemas e como chegaram na criação dos seus problemas. No quarto momento, chamado de espaço para criação de conceitos em torno do corpo, convidaremos as e os estudantes/oficineiras/os/participantes a criarem conceitos, na possibilidade da ressignificação do conceito corpo, e, do mesmo modo, convidaremos as e os estudantes/oficineiras/os/participantes a exporem suas ressignificações de conceitos, de modo que compartilhem de modo oral com todas e todos.

No quinto momento, exposta a criação de problemas bem como da ressignificação dos conceitos, nesse momento chamando de vivências e experiência do pensamento, convidaremos as e os estudantes/oficineiras/os/participantes a ouvirem duas canções *masculinidade*, que é uma composição de Tiago Iorc/Mateus Asato/Tomás Tróia/Lux Ferreira, interpretada por Thiago Iorc e *Triste, louca ou má*, que é uma composição de Du ju Strassacapa, interpretada pela banda Francisco el Hombre. De modo que utilizem essas canções como fruições para seus próprios corpos, não só viver a experiência do pensamento,

mas senti-lo. Para aquilo que hooks chama de pedagogia engajada, em uma pedagogia da liberdade, do compromisso ativo com o processo de autoatualização. Para hooks, a autoatualização é um processo de crescimento pessoal que envolve autoconhecimento, cuidado e a superação de opressões. É uma jornada que se relaciona tanto com a realização individual quanto com a capacidade de viver e se relacionar de maneira significativa e amorosa. Argumenta hooks (2017, p. 29):

A ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. Isso queria dizer que pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoótras, espancadores de esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato da nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula.

Desse modo, hooks questiona uma visão reducionista da inteligência e sugerindo que a saúde e o caráter pessoal dos acadêmicos deveriam ser considerados igualmente importantes quanto suas habilidades intelectuais e produtivas.

Dito isto, na execução das canções *masculinidade e triste louca ou má*, convidamos a todas e todos a dançarem, a sentirem a música a relacionar ao que realizaram na criação de problemas e conceitos/ressignificação de conceitos a expressarem caso queiram em pinturas no corpo. Na possibilidade da reescrita, dos ressignificados, na recriação de problemas e conceitos.

Encaminhar-nos-emos para o sexto momento, o qual estamos chamando de encerramento, mas sem necessariamente ser o fim, na condição de chamamento da avaliação da oficina, sendo possível compartilhar a experiência da oficina filosófica.

5 POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO POR MEIO DAS OFICINAS FILOSÓFICAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 DIAGNÓSTICO

Nosso objetivo, neste capítulo da dissertação, diz respeito à escola onde realizamos as práticas filosóficas e às suas características, sem tomá-las como recorte a parte da realidade, mas a partir dela e com ela, na vivência e na experiência, na tentativa de entender melhor e explicar os fenômenos ou acontecimentos nas aulas de filosofia do ensino médio, bem como a metodologia de análise utilizada, desenvolvimento das oficinas e a nossa conclusão.

A escola Antônia Guedes Martins fica situada no município de Lagoa D'Anta, no estado do Rio Grande do Norte. Segundo o último censo realizado no ano de 2022 pelo IBGE e a amostra de resultados disponibilizada em 2023, há cerca de 6.654 habitantes. Para essa população, há uma única escola em nível de ensino médio no município, tanto pública como privada. O município não oferece o ensino de filosofia no ensino fundamental I e II aos estudantes. Sendo assim, as/os estudantes só têm acesso às aulas de filosofia no ensino médio.

A escola fica instalada na zona urbana do município, as e os estudantes matriculadas/os na escola residem parte na zona urbana e parte na zona rural. Os rendimentos dos responsáveis e das e dos estudantes vêm da agricultura, em especial, da produção de mandioca. A região é conhecida como a melhor produtora de farinha de mandioca, da melhor qualidade, no Nordeste, mas a fama fica para o município vizinho, onde apenas é ensacado o produto. Outra pequena parte dos rendimentos da população vem do funcionalismo público municipal.

É uma das escolas mais antigas do município, construída há mais de 35 anos, com recursos municipais. E somente depois de mais de 10 anos de funcionamento para o ensino fundamental do município, foi disponibilizada exclusivamente para o ensino médio do Estado potiguar. Com a obrigatoriedade da inclusão do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio, Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, em 2017, a escola recebeu uma docente com formação específica em licenciatura em filosofia para docência. Nesse período, a escola encontrava-se assim, como se vê na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Escola Antônia Guedes Martins

Foto: Murilo Tércio
Fonte: Murilo Tércio, 2017.

A estrutura da escola passou por algumas adaptações estruturais, como telhado, fachada e banheiros adaptados, mas isso ainda não atende à necessidade estrutural de uma escola em tempo integral. É esta a realidade na qual a escola se encontra. Sabemos que os ângulos das imagens não estão simétricos, e não é possível visualizar a escola sob o mesmo ângulo da Figura 1, uma vez que se foi construindo no local no mesmo ângulo da foto uma edificação privada. O objetivo das imagens é possibilitar uma visão aproximada da escola na qual as práticas filosóficas ocorrem, mas, ao mesmo tempo, tem-se um comparativo da modificação estrutural física significativa (mas ainda não suficiente) que ocorreu na escola.

Figura 2 – Fachada da Escola Antônia Guedes Martins após a reforma

Fonte: Acervo da autora, 2023.

A escola tem cinco salas de aula do chamado novo ensino médio potiguar diuturnamente, exceto as turmas da 3ª série, uma vez que a implementação ocorreu de modo processual e gradativo, sendo esta a última série do ensino médio sob o modelo do semi-integral potiguar. No turno da noite, há turmas da EJA e do ensino regular do ensino médio. Existe uma biblioteca (que acumula funções também de sala de professores e espaço para reunião), três banheiros, sendo o um para funcionários/as e estudantes que não se sentem confortáveis para utilizar os banheiros designados para meninas e para meninos. Os banheiros possuem chuveiros para banho, mas não existem divisórias entre os chuveiros. As e os estudantes meninas e transgêneros sentem-se desconfortáveis pela exposição dos seus corpos, uma vez que, abrindo a porta do banheiro, é possível visualizar a área do banho. Existe, ainda, uma secretaria, uma sala de direção, uma cozinha e um almoxarifado.

Como já citamos, as e os estudantes têm suas primeiras experiências com as aulas de filosofia no ensino médio. Escolhemos as turmas da 3ª série por alguns motivos, dentre estes, o fato de as e os estudantes já terem uma certa experiência com as aulas de filosofia. E, ainda, porque, quando essas mesmas turmas estavam na 1ª série, em uma atividade realizada com elas e eles, solicitou-se saber quais questões as turmas gostariam de abordar nas próximas séries, e as palavras-chave que mais foram mencionadas foram *sexo* e *sexualidade*. Tudo isso somado às questões também já citadas no primeiro capítulo desta dissertação e mencionadas. Assim, escolhemos as turmas da 3ª série matutina da 3ª série vespertina. Desse modo, tivemos um campo propício, uma abertura para a curiosidade e as possibilidades de discussão.

É importante destacar que nem todas e todos estudantes que passaram pela atividade realizada ainda na 1ª série permaneceram na escola, e ainda na 3ª série. Exatamente por questões de subsistência, precisaram transferir-se de turno, outros de município e, por consequência, de escola. Já outras/os desistiram sem nenhuma justificativa, o que nos faz supor, diante da realidade local, que engravidaram (no caso das meninas) e, no caso dos meninos, por terem que trabalhar, para a própria subsistência ou para colaborar no sustento da casa.

Vale destacar também que todos esses conjuntos de acontecimentos favoreceram para a análise do nosso objeto de pesquisa e a possibilidade de vivência filosófica enquanto experiência do pensamento, uma vez que estarmos partindo das provocações do grupo em uma perspectiva holística do ensino de filosofia, buscando, segundo hooks (2017, p.25):

Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começa de modo mais profundo e mais íntimo. Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui

inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo.

Possibilitar a participação das e dos estudantes nesse sentido hooksdiano de uma educação transgressora e engajada, significando e ressignificando o processo tanto de ensino como do aprendizado, estando a/o docente incluída/o no processo de aprendente também.

5.2 DIAGNÓSTICO DAS TURMAS ANTES DAS OFICINAS

Nosso objetivo, nesta sessão do capítulo da dissertação, diz respeito a adquirir mais informações sobre nossas/os estudantes do Ensino Médio, para fundamentos, estruturação e criação de nossas oficinas. Assim, utilizamo-nos da aplicação de questionários nas duas turmas de estudantes do Ensino Médio investigadas, especificamente, nas séries matutina e vespertina de 3ª série do Ensino Médio Regular, somando 54 estudantes matriculados das turmas citadas da escola da rede pública pesquisada, localizada no município de Lagoa D'Anta– RN no ano de 2023.

Nesse sentido, deste quantitativo de 54 estudantes, tivemos o número de 47 estudantes que aceitaram o convite e participaram desta pesquisa durante o mês de dezembro de 2023. Desses 54 estudantes matriculados, seis não compareceram nesses últimos meses do calendário escolar potiguar na escola, três justificaram que estariam indo para outro Estado em busca de emprego e estavam abandonado a escola e, com os três restantes, a escola não conseguiu entrar em contato até o final da pesquisa. Além disso, um estudante não quis participar do questionário aplicado antes das oficinas.

Embora o uso dos questionários não seja o ponto crucial de nossa investigação, ele é tomado como ferramenta na tentativa de realizar uma sondagem em torno do Ensino de Filosofia no Ensino Médio e como se dá o lugar de fala da mulher nas discussões de gênero no componente curricular de filosofia e na vida das/os estudantes pesquisadas/os, para assim, desenvolver nossas oficinas filosóficas, em vista do êxito na construção destas e a fim de captar evidências conceituais. Isto é, os problemas e os conceitos os quais mais se adequam ao meio pesquisado e que contribuam no processo de desenvolvimento das oficinas. Desta forma, buscamos descrever e discutir o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na perspectiva de pensar no Ensino de Filosofia que possibilite abarcar diferentes vozes, ou ainda uma pluralidades de vozes. É a partir disso que podemos repensar maneiras de propiciar algumas

experiências filosóficas aos estudantes pesquisadas e pesquisados. Esse momento, no qual iniciamos a aplicação do questionário, estamos chamando de primeiro momento.

Em particular, destacamos viver a experiência do pensamento entrelaçada a atividades práticas, como oficinas filosóficas, as quais envolvam os estudantes no universo da vivência da experiência do pensamento, a fim de possibilitar a estes os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos. Desse modo, a oficina aparece como experiência do pensar, mas também da sensibilidade, bem como o convite para o pensar.

Como já exposto, utilizamos o questionário (Apêndice A) com cinco questões abertas voltadas às questões de gênero e do ensino de filosofia. Quanto ao total de estudantes que optaram por responder ao questionário, consideramos um número mediano de estudantes que se voluntariaram a responder a nossa pesquisa, como podemos observar no quadro abaixo:

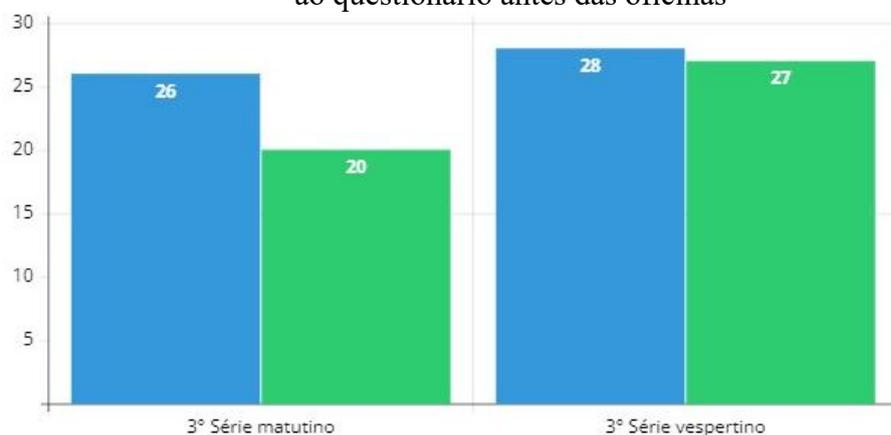
Quadro 4 – Quantitativo de estudantes matriculados e de estudantes participantes do questionário antes das oficinas

	Quantitativo de estudantes matriculados	Quantitativo de estudantes participantes do questionário antes das oficinas
3ª série matutina – A	26	20
3ª série vespertina – B	28	27

Fonte: A autora, 2024.

Podemos examinar, então, que 47 estudantes participaram deste diagnóstico inicial em torno do Ensino de Filosofia, isto é, mais de 80% das/os estudantes matriculadas/os participaram da pesquisa. Considerando o êxito na aplicação deste primeiro momento, destacamos que ambas as turmas demonstraram aceitação e interesse ao realizar a pesquisa. No gráfico abaixo, podemos visualizar o número de estudantes participantes.

Gráfico 1 – Número de participantes que responderam ao questionário antes das oficinas



Fonte: A autora, 2024.

Sobre a importância de investigar como se dá o Ensino de Filosofia, percebemos que a utilização da ferramenta do questionário instiga as/os estudantes, por meio do anonimato, a expressarem seus posicionamentos sem hesitar. Assim, pensamos que a pesquisadora docente deve estar atenta às situações que forem expostas, buscando estruturar a criação de estratégias que visem repensar as práticas educacionais presentes, tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas em torno do Ensino de Filosofia. Ressaltamos, sobre esse processo investigativo, a utilização dos questionários, sobre os quais Gil (2008, p. 122) enumera algumas contribuições, afirmando que o questionário:

[...] a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Fazendo relação também com essa compreensão em torno do uso de questionário, ressaltamos que, em uma das séries, havia um estudante neurodivergente, e sua possibilidade de participação estava viável, uma vez que a escrita seria uma das suas habilidades e competências. Desse modo, destacamos a importância da voz ativa de todas e de todos, permitindo que seus pontos de vista sejam ouvidos, promovendo o diálogo, a vivência filosófica e a experiência do pensamento.

Organizamos nossas análises dos questionários por turno, para que pudéssemos analisar cada turma com suas particularidades, observações e compreensões. Sobre as análises quantitativas, utilizamos palavras-chave como marcadores. Vale destacar também que a quantidade de palavras-chave deu-se por menções, e não por quantidade de participantes.

No que diz respeito aos itens pesquisados, o questionário que utilizamos enquanto medida de coleta de dados que fomenta nossa pesquisa, apresenta, inicialmente, a questão das diferenças entre homens e mulheres: Quais diferenças existem entre homens e mulheres? Sobre isso, destacamos o resultado de nossa coleta quanto à compreensão dos estudantes participantes as seguintes informações da 3ª série matutina e, em seguida, a série vespertina:

Quadro 5 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina

3ª série matutina – 20 participantes	
Diferenças físicas, hormonais, estereótipos, preconceitos, forma de pensar, agir, na sensibilidade, emoção e variação de percepção individual.	28 menções
Desigualdade no trabalho, na sociedade, nos cargos e nos salários	8 menções
Reconhecimento das capacidades das mulheres, mas enfatizando a igualdade de direitos.	5 menções
Obstáculos enfrentados pelas mulheres devido a gravidez e a maternidade.	3 menções
Consideração das atitudes machistas dos homens.	3 menções

Fonte: A autora, 2024.

Logo, observamos que os destaques para a diferença entre mulheres e homens se colocam sob as questões biológicas, psíquicas e emocionais. As diferenças sociais, trabalho, cargos e salários são destacados como segunda diferença. A gestação e a maternidade aparecem como marcadores de diferença e, por fim, diferença nas ações de preconceito e machismo.

Para a 3ª série vespertina, a questão apresentada aparece da seguinte maneira:

Quadro 6 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina

3ª série vespertina – 27 participantes	
Diferenças genitais, força física, no cuidado com a beleza, na responsabilidade, nos detalhes, na vaidade, na forma de expressão da fala, na coragem, na defesa do perigo, na postura, nas habilidades do pensamento, no modo de agir, na educação, no comportamento, na coordenação motora e nos hormonais.	53 menções
Diferenças sociais do trabalho, dos cuidados, afazeres domésticos, no cuidado da/os filha/os, cargos e salários.	24 menções
Desigualdade de gênero, discriminação e preconceito contra a mulher.	8 menções

Fonte: A autora, 2024.

A tabela apresenta as questões biológicas, emocionais, comportamentais, psíquicas, físicas e educacionais como um dos marcadores da diferença entre mulheres. As questões sociais, trabalho e afazeres domésticos entram como segundo marcador e, por fim, a diferença quanto à discriminação e ao preconceito que ocorrem contra a mulher.

Em ambas as séries, podemos destacar pontos congruentes das menções, como as questões biológicas, psíquicas e emocionais. Para tanto, nos questionários, foi mencionada, inúmeras vezes, a diferença das mulheres e dos homens por seus órgãos genitais, com as palavras *pênis* e *vagina* sendo os marcadores definidores para ser mulher ou homem. Nessa perspectiva, pensamos que as marcas históricas e as ciências são marcadores de um pensamento definidor de comportamentos dos sujeitos de controles de corpos, o que Foucault (2021) chama de dispositivos do biopoder. A partir desse pressuposto, Foucault (2021) estabelece a hipótese de que, nas sociedades, existe controle, seleção, organização e

redistribuição na produção do discurso, cuja consequência remete à conspiração de poderes que se materializam na dominação.

Dada a singularidade de cada sujeito, hierarquizamos marcadores, como o gênero, para operacionalizar o poder por meio do citado marcador e, assim, construir e controlar as subjetividades deste. Compreendemos que as marcas desse discurso estão inseridos na escola, uma vez que esta encontra-se no espaço social. Desse modo, se o discurso do biopoder foi construído, podemos desconstruir e reconstruir possibilidades outras, não para relacionar-se sob outra forma hierarquização de poder, mas de possibilitar modos outros de tornar-se mulher, homem, pessoa.

Já as palavras *trabalho*, *salário*, *cargo*, *trabalho doméstico* e *cuidado* aparecerem também em ambas as séries como diferenciador entre mulheres e homens. Beauvoir (2019) entende que a situação econômica para a mulher se transforme, e esse fator foi e permanece o fato primordial de sua evolução. Mas, enquanto não tiver encaminhado as consequências morais, sociais, culturais e outras que anuncia e exige, a nova mulher não poderá surgir.

Holanda (2020) apresenta uma de suas discussões, a economia feminista e a economia do cuidado (em grande parte, exercidas pelas mulheres), caracterizadas pelo cuidado de outrem e a invisibilidade desta atividade, pela não remuneração deste e pela falta de criação de políticas públicas voltadas a essa questão. Sobre isso, coloca Holanda (2020)>

Propõe [Holanda] que o trabalho de cuidado seja colocado no centro das estratégias políticas, que por sua vez devem fomentar as ações comunitárias. Reivindica a democratização do uso do tempo, para permitir que também as mulheres tenham tempo do ócio (Holanda, 2020, p. 231).

Terceira menção de palavras-chave em comum das séries pesquisadas consiste em: discriminação, desigualdade, preconceito e machismo, como diferenciadores de gênero. Nos questionários, expôs-se que a diferença entre mulheres e homens é que as mulheres sofrem muito com a discriminação, desigualdade, preconceito e com o machismo.

Por fim, as menções a gravidez e maternidade aparecem na 3ª série matutina. A perspectiva de gênero nos possibilita abordar a maternidade em suas múltiplas facetas. Ela pôde ser abordada tanto como símbolo de um ideal de realização feminina, como também símbolo da opressão das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo. Além disso, ela pôde ser compreendida como constituinte de um tipo de organização institucional familiar, cujo núcleo central articulador é a família. E, mais ainda, foi possível compreendê-la como um símbolo construído histórico, cultural, social e politicamente resultado das relações de

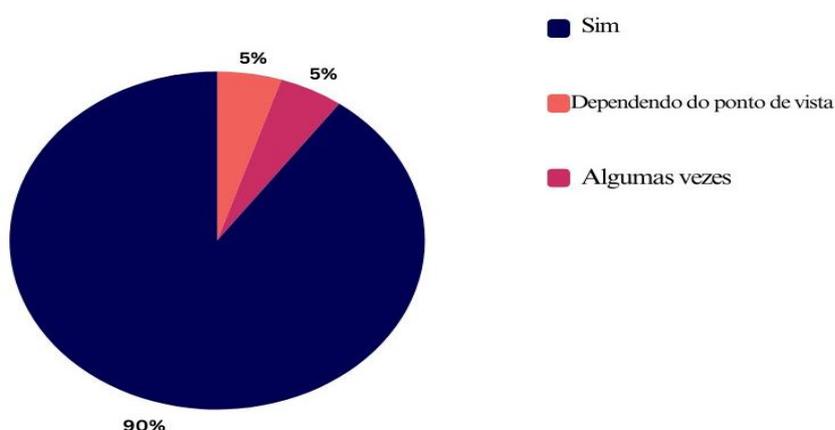
poder e dominação. Esta abordagem contribuiu para a compreensão da maternidade no contexto cada vez mais complexo das sociedades contemporâneas.

Os resultados obtidos até agora servem de motivação para que proponhamos, na oficina filosófica, um momento de reflexão ao tratarmos sobre o conceito de mulher. Portanto, criar estratégias que nos auxiliem em nossas aulas, acessos de significar e ou ressignificar. De modo geral, procuramos discutir a possibilidade de contribuições em torno do Ensino de Filosofia, buscando, por meio dela, tornar esse espaço um ambiente mais convidativo aos estudantes e que tenham a participação diretamente delas e deles, almejando introduzir o debate em torno da vivência da experiência do pensamento, além de indicar os tipos de temas e problemas que podem ser de maior interesse.

Dando continuidade à análise do questionário, nossa segunda questão problematiza a seguinte pergunta: você observa diferença no exercício de trabalho entre homem e mulher? Justifique.

Da 3ª série matutina dos 20 participantes, 18 responderam que SIM, um respondeu que depende do ponto de vista, e um outro, algumas vezes,

Gráfico 2 – 3ª série matutina (20 participantes) – Você observa diferença no exercício de trabalho entre homem e mulher? Justifique.



Fonte: A autora, 2024.

É possível visualizar no gráfico que 90% dos participantes, quando perguntados se observavam diferença no exercício do trabalho entre homens e mulheres, responderam que sim. 5% respondeu que depende do ponto de vista, uma vez que alguns trabalhos são mais fáceis para os homens, por exemplo, o trabalho no campo, mas que isso não significa que as mulheres não possam exercer a função. Já os 5% expõe que, algumas vezes, pois já existem funções que não eram ocupadas por mulheres, e hoje já o são.

Podemos observar que, nesse panorama geral, os participantes sinalizam que há diferença no exercício do trabalho entre homens e mulheres. Esses marcadores nos sugerem pensarmos a partir das aulas de filosofia, discussões que favoreçam a experiência do pensamento. Vale ressaltar que os participantes da pesquisa estão situados em um espaço de produção de agricultura, onde a divisão do trabalho é marcada pela força física, já que, na concepção dessa realidade, o trabalho que demanda força física é atribuído ao homem, e o trabalho de limpeza desse produto, a mandioca, fica para as mulheres.

As atribuições dessa diferença sinalizada pelos participantes foram: desigualdade de salário, discriminação, desvalorização dos trabalhos exercidos pela mulheres, desigualdade de tempo de trabalho não remunerado exercido pelas mulheres, dificuldade de contratação para mulheres (esta questão foi sinalizada pelos participantes, apontando para a gestação e a ematernidade como marcadores da diferença). Além disso, a hierarquização do estereótipo de gênero para o exercício em determinada função, menos oportunidade de liderança exercida por mulheres e a desigualdade da distribuição e responsabilidade do lar. É possível visualizar as menções pontuadas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina

3ª série matutina – 20 participantes	
Desigualdade salarial.	11 menções
Discriminação e desvalorização das mulheres no mercado de trabalho.	9 menções
Maior exigência de trabalho para as mulheres.	4 menções
Dificuldade de contratação para as mulheres.	3 menções
Desigualdade de oportunidades.	3 menções
Serviço doméstico e trabalho não remunerado.	3 menções
Estereótipos de gênero.	3 menções
Valorização do trabalho masculino em detrimento do feminino.	2 menções
Menos oportunidades de liderança para mulheres.	1 menções
Desigualdade na distribuição de tarefas e responsabilidades no lar.	1 menções

Fonte: A autora, 2024.

As informações coletadas nesta questão nos fazem lembrar o pensamento das marcas da estrutura socio-histórica brasileira, podendo ser vista no pensamento de Nísia Floresta na obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (2021), no qual argumenta:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para o seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer, e aprazer a nossos amos, isto é, a eles homens. Tudo isso é admirável e mesmo um muçulmano não poderá avançar mais ou meio de um serralho de escravas. Entretanto, eu não posso considerar esse raciocínio

senão como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar (Floresta, 2021, p. 37).

A colonização brasileira aponta também para as marcas da colonização das mulheres, a não possibilidade de estudar, o não conhecimento das ciências, a escravização das mulheres africanas, a dizimação de mulheres indígenas – tudo isso sinaliza as marcas históricas expostas no questionário.

E ainda sob essa perspectiva histórica, mas também de pensamento e práticas, Holanda (2020) expõe que, no contexto neoliberal, a visibilidade das mulheres na América Latina não exclui as condições de desigualdade no mercado de trabalho, onde sofrem discriminação salarial. Ou seja, no contexto neoliberal, o papel das mulheres foi reconfigurado de forma que elas são cada vez mais responsáveis por aspectos que antes eram cobertos pelo Estado. No entanto, essa “viabilização” das mulheres como participantes ativas no desenvolvimento não veio acompanhada de um aumento no reconhecimento ou na implementação de políticas sociais que atendam efetivamente às suas necessidades. Em vez disso, elas acabaram assumindo responsabilidades adicionais sem o devido apoio institucional.

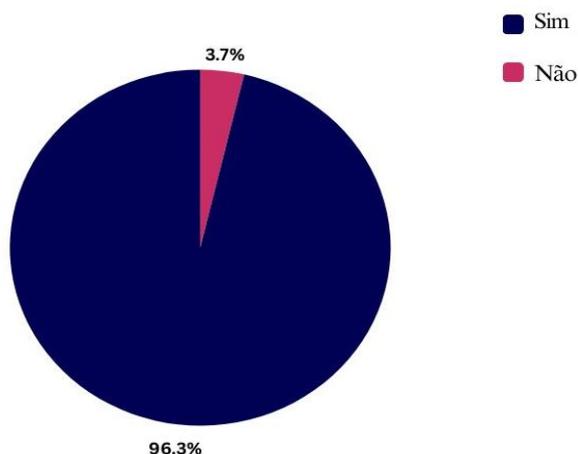
Expõe Holanda:

No contexto neoliberal, a viabilização das mulheres como sujeitos no desenvolvimento não implicou que obtivessem o reconhecimento das políticas sociais, mas que se encarregassem das políticas sociais abandonadas pelo Estado. Os efeitos mais fortes das desregulação imposta pelos programas de ajuste estrutural, condicionantes para a América latina nos anos de crise da dívida externa, recaíram sobre as mulheres. Elas tiveram de se encarregar da geração de autoemprego e de submeter-se a condições de desigualdade no mercado de trabalho, onde sofriam discriminação salarial. Ao mesmo tempo, com as economias voltando-se para a exportação, a alimentação familiar - tradicionalmente a carga das mulheres assumiram uma carga trilha. Apesar da suposição de que as mulheres agora eram “incluídas no desenvolvimento”, a modificação patriarcal dentro da família e no espaço público adotou outra forma, iniciando um novo ciclo de empobrecimento feminino e feminização da pobreza, ancorado nas economias de subsistência (Holanda, 2020, p. 223).

Apesar da suposição de que as mulheres eram incluídas no desenvolvimento, a modificação patriarcal iniciou um novo ciclo de empobrecimento feminino e feminização da pobreza.

Na 3ª série do turno vespertino, dos 27 participantes, 26 afirmam que há diferença no exercício do trabalho entre homens e mulheres, e um participante não entende que há diferença no exercício do trabalho entre ambos. No gráfico abaixo, é possível visualizar as porcentagem de participantes que afirmam e negam a diferença no exercício do trabalho entre homens e mulheres:

Gráfico 3 – 3ª série vespertina (27 participantes) – Você observa diferença no exercício de trabalho entre homem e mulher? Justifique



Fonte: A autora, 2024.

É possível observar, no gráfico, a percentagem de 96,3% que afirmam a diferença no exercício do trabalho, e 3,7% não observa diferença. É interessante destacar: o 3,7% entende que as mulheres podem exercer as mesmas tarefas que o homem no ambiente trabalho, “isso de mulher não poder fazer é puro discurso dos homens”. Nessa resposta, é possível visualizar a compreensão de igualdade que o participante expõe, mas atribui ao discurso dos homens a criação da desigualdade.

Das respostas afirmativas entre a observação no exercício de trabalho entre homens e mulheres, as justificativas concentram sua maior parte na disparidade do trabalho não remunerado nas atividades do lar, bem como na atividade do cuidado, que é atribuído à mulher. Para esta questão, os participantes destacam o cuidado com os filhos. Vejamos:

Quadro 8 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina

3ª série vespertina – 27 participantes	
Mulheres realizam mais trabalho não remunerado em casa e o trabalho doméstico e de cuidados é associado principalmente às mulheres.	16 menções
Desigualdade salarial entre homens e mulheres.	11 menções
Mulheres enfrentam oportunidades limitadas de carreira, discriminação e dificuldades pessoais.	5 menções
Estereótipos que limitam a capacidade intelectual das mulheres no trabalho.	5 menções
Discriminação e preconceito na seleção e no reconhecimento das habilidades das mulheres no trabalho.	5 menções
Desigualdade de direitos e espaço no trabalho entre homens e mulheres.	5 menções
Homens têm mais facilidade em encontrar emprego e são escolhidos pela força.	4 menções
Discriminação na seleção de trabalhos mais pesados para mulheres.	4 menções
Trabalhos que não exigem dificuldades são atribuídos às mulheres.	2

	menções
Mulheres são vistas como fazendo trabalhos mais leves e os homens trabalham em áreas mais pesadas e Maioria dos trabalhos perigosos são ocupados por homens.	2 menções

Fonte: A autora, 2024.

Diante dessas informações coletadas, podemos relacionar ao pensamento de Beauvoir (2019), segundo a qual há dois modos de atividades postas no sistema: as atividades produtivas, aquelas da produção e transformação dos recursos, para as quais, ao final da atividade, atribui-se um valor (o salário). Já a reprodução é aquela feita para manter e conservar aquilo que já existe. Ou seja, a atividade reprodutiva busca criar as condições básicas para que possa acontecer e para que a sociedade possa se manter.

Hollanda (2020), na perspectiva da economia feminista e economia do cuidado, compreende que o trabalho não remunerado realizado no âmbito do lar gera valor econômico na medida em que mantém a força de trabalho das pessoas desse lar. Ora, para Hollanda (2020), a economia do cuidado identifica a necessidade do cuidado de meninos e meninas, pessoas doentes, com capacidades diferentes ou idosas, como uma das necessidades humanas mais importantes para viver uma vida em plenitude, relacionada com a dignidade que, no entanto, foi completamente ignorada pelo discurso político e pelo reducionismo economista do desenvolvimento. Mas a sugestão é construir igualdade no domínio privado, bem como na destruição da carga de trabalho dentro e fora do lar. Argumenta Hollada (2020, p. 230):

A economia feminista não apenas pretende viabilizar esse valor econômico com metodologias de contabilização nacional, mas também criar consciência sobre a superexploração das mulheres, que, embora em tempos recentes participem de forma acrescenta no trabalho doméstico. Como demonstram as pesquisas de uso do tempo, inclusive nas sociedades industrializadas do norte, a totalidade do trabalho não remunerado realizado em uma economia nacional é maior do que o volume total do trabalho remunerado. Na América latina, o serviço público de cuidados é mínimo, o que piora essa superexploração e lhe dá forte traço de classe, dado que conseguir cuidado depende do poder da contratação de serviços privados. O objetivo, então, é construir igualdade no âmbito privado e na distribuição de carga de trabalho tanto dentro como fora do lar.

Mas, ainda assim, Beauvoir (2019) compreende que o trabalho em si mesmo não possibilita a liberdade da mulher, uma vez que acessar as possibilidades do mercado de trabalho não designa a liberdade, a transcendência, a constituição do sujeito para a mulher. O direito político, por si só, não é garantia do tornar a ser, uma vez que, não necessariamente, para aquela mulher que sai para trabalhar, sair de casa, no campo das atividades reprodutivas, não é garantia, já que, na maior parte da relação com o trabalho, há uma relação de exploração, e uma exploração não necessariamente liberta ninguém. Segundo Beauvoir (2019, p.231), “Não se deve entretanto acreditar que a simples justaposição do direito de voto a um ofício

constitua uma perfeita libertação: hoje o trabalho não é liberdade”. Ainda que as mulheres trabalhem, há a atividade reprodutiva atribuída ao destino dela, além da dupla, da tripla, quádrupla e outras tantas jornadas.

As experiências proporcionadas às mulheres são bem diferentes das dos homens. Nesse sentido, Beauvoir (2019) exemplifica: uma mulher não conseguirá tornar-se um Kafka nem um Van Gogh pelas experiências não proporcionadas. Então, se os direitos não foram capazes de libertar na prática, se o trabalho não foi capaz de libertar e transcender, qual a proposta sugerida por Beauvoir (2019)?

Para ela, a transformação da estrutura seria a rota de fuga. Se a condição econômica modificada das mulheres que adentram no trabalho não foi suficiente, sua proposta consiste na educação, como é possível observar em seu pensamento:

Se desde a primeira infância a menina fosse educada com as mesmas exigências, as mesmas honras, as mesmas severidades as mesmas licenças que seus irmãos, participando dos mesmos estudos, dos mesmos jogos, prometida a um mesmo futuro, cercada de mulheres e de homens que se lhe afigurassem iguais sem equívoco, o sentido do "complexo de castração" e do "complexo de Édipo" seria profundamente modificado (Beauvoir, 2019, p.551).

Diante do que argumenta Beauvoir (2019), se a Educação está nesse lugar de construção, desconstrução e reconstrução das mulheres e dos sujeitos, é por causa dessa perspectiva que a nossa pesquisa quer tratar o Ensino de Filosofia como a possibilidade de convidar as e os estudantes a pensar a partir da experiência do pensamento. Ou seja: se é pela educação que mulheres e homens são formados, é também por ela que podemos transformar.

Ainda sobre as menções sinalizadas pelas/os estudantes e a atribuição de determinados exercícios de trabalho que demandem força física, estes são atribuídos aos homens. O sinalizador dessa questão tomada por esse problema, um tanto quanto provocador, é que os meninos questionam a importância das mulheres de exercerem essas atividades porque entendem ser possível que a atividade reprodutiva seja dividida com eles. Ora, eles entendem que esse exercício, configurado na ideia de masculinidade, se exercido pelas mulheres, possibilita a condição dos homens no exercício das atividades do lar.

Nesse aspecto, é interessante perceber que os participantes não só problematizam as questões, por assim dizer, “femininas”, mas também as questões de “masculinidade”. E aqui, mais uma vez, destacamos a importância do ensino de filosofia para as questões de gênero, na vivência da experiência do pensamento, como aquele movimento que possibilita, nas palavras de Louro (2022), a iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos

sociais que podem significar novas e produtivas alianças, podendo resultar em outros modos de análise e de intervenção, capazes de alterar as complexas relações sociais de poder.

Retomando a análise do questionário, quando perguntados sobre a compreensão de ser homem ou mulher, as menções destacadas na 3ª série do turno matutino foram:

Quadro 9 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina
3ª série matutina – 20 participantes

Mulheres como guerreiras e fortes.	13 menções
Mulheres como porto seguro e lar de amor.	4 menções
Mulheres enfrentando desafios na sociedade.	4 menções
Homens como provedores , protetores, descobridores e investigadores.	4 menções
Reconhecimento da capacidade de qualquer pessoa exercer uma função.	3 menções
Desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade.	2 menções
Mulheres sendo limitadas na realização de seus desejos.	1 menção

Fonte: A autora, 2014.

A palavra *mulheres* foi mencionada da 28 vezes. A compreensão de ser mulher colocada por estes participantes sinaliza características como guerreira, forte, porto seguro, lar de amor.

Os participantes dessa série não mencionaram a palavra naturalidade ou natureza, mas é possível visualizar as características de docilidade e cuidado com o lar como a compreensão que os mesmos têm de mulher. Para Beauvoir, este seria o destino feminino, os estereótipo de gênero, apesar de, na obra *O Segundo Sexo* (2019), ela não se utilizar da palavra gênero, sendo esse termo só utilizado posteriormente, como, por exemplo, no pensamento filosófico de Judith Butler (2020). Mas o fato é que essa identidade de gênero recai para uma “essencialidade feminina”, a mulher guerreira, a que tudo suporta, a que salva o outro de todo o mal pelos cuidados, a que luta por sua família, filhos. E, se é mãe de pessoa com deficiência, essa ‘essencialidade’ é ainda mais pesada. Pensa Butler (2020, p. 39):

A discussão que abre este capítulo argumenta que esse gesto globalizante gerou certo número de críticas da parte das mulheres que afirmam ser a categoria das “mulheres” normativa e excludente, invocada enquanto as dimensões não marcadas do privilégio de classe e de raça permanecem intactas. Em outras palavras, a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das “mulheres”.

Para Beauvoir, a noção de naturalidade, “essencialidade” é uma forma de definição e de dominação sobre, construída no contexto histórico da realidade ocidental. É interessante pensarmos como essas menções, expostas pelas e pelos estudantes de “essencialidade” da

mulher ainda se apresentam no ideário delas e deles, configurando a não mulher que não seja guerreira, forte, porto seguro e lar de amor. É exatamente essa “essencialidade” que Beauvoir coloca em questão: “Assim, a passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade” (Beauvoir, 2019, p.24).

A ideia de que as mulheres devem ser fortes, em um “lar de amor” pode ser usada para justificar a opressão das mulheres, pois impõe sobre elas a responsabilidade exclusiva pelo cuidado dos outros e pela manutenção do lar. Isso pode resultar em uma sobrecarga de trabalho emocional e doméstico para as mulheres, limitando suas oportunidades outras.

Se partimos para Butler (2020), é preciso repensarmos o *status* mulher como sujeito do feminino distinção sexo/gênero, na perspectiva do ideário heterossexual normativo de mulher. Se pensarmos essas menções expostas pelas e pelos estudantes de mulher, essas características as identificam?

Ao colocá-las em um único molde de guerreira ou porto seguro, ignoram-se as experiências e identidades diversas das mulheres. Beauvoir enfatiza a importância de reconhecer a multiplicidade de experiências das mulheres, e, nessa mesma linha de pensamento, hooks (2021) também compartilha que a filósofa acrescenta os marcadores de classe e raça. Se, em Beauvoir, a pensadora já sinaliza a importância de reconhecer a multiplicidade das mulheres e o marcador de classe já aparecia, já que ela entende que não é somente pelo trabalho que a mulher se liberta, em hooks (2022, p. 23), “O feminismo como estilo de vida introduziu a ideia de que poderia haver tantas versões de feminismo quantas fossem as mulheres existentes”. O marcador de raça é acrescentado, assim, pensar a mulher sob o viés de única faceta é cair em ideário de mulher. Para ambas as pensadoras, trata-se de um grande problema.

Como já falamos anteriormente, a quantidade de menções da palavra *mulheres* apareceu em destaque nas respostas das pesquisadas e dos pesquisados. No entanto, a palavra *homens* apareceu em segundo lugar nas menções. Assim como a “essencialidade feminina” foi posta, a do homem como provedor, protetor, descobridor e investigador é do mesmo modo. Beauvoir (2019), Butler (2020) e hooks (2022) sinalizam uma problematização dessa universalidade, que não se compõe de sexo/gênero, heteronormatividade, classe e raça.

Já na 3ª série do turno vespertino, as palavras *homem* e *mulher* aparecem quase em iguais menções. Chegamos a essa quantidade a partir das linhas que contam a quantidade de menções, somada as outras linhas que mencionam a palavra-chave *homem* ou *mulher*. Desse

modo, a palavra *mulher* foi mencionada 60 vezes, para 54 vezes a menção *homem*, mas o modo de menções diferencia quanto à compreensão de ser *homem e mulher*. Vejamos:

Quadro 10 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina

3ª série vespertina – 27 participantes	
Homens têm menos pressão e julgamentos na sociedade do que as mulheres.	13 menções
Ambos os gêneros têm papéis fundamentais na sociedade, sem um, a humanidade não prospera.	10 menções
Homens são associados a responsabilidades como provedor e liderança, enquanto mulheres cuidam da casa.	9 menções
Mulheres sofrem com múltiplas responsabilidades e são julgadas por serem mulheres.	9 menções
Ser homem é visto como mais livre e fácil do que ser mulher.	8 menções
Homens têm mais segurança ao andar nas ruas, enquanto mulheres correm risco de assédio.	3 menções
Homens são associados a características físicas como altura e voz grossa.	3 menções
Ser homem é associado a ter caráter, respeito e ser provedor da família.	3 menções
Homens são vistos como autoritários e tentam se destacar sobre as mulheres.	3 menções
Homens têm opinião à frente das mulheres e são mais dominantes.	2 menções
Homens são associados a características biológicas, sociais e culturais.	2 menções
Mulheres são vistas como guerreiras que lutam todos os dias.	2 menções
Mulheres são capazes de ocupar e ser o que desejam na sociedade.	2 menções
Mulheres são associadas à força e superação, apesar dos estereótipos sociais.	2 menções
Ser mulher é ser prestativa, forte e se reconhecer como uma mulher incrível.	2 menções
Ser homem envolve vontade, atitude, coragem e disciplina, com responsabilidades diferentes das mulheres.	2 menções
Há uma associação entre a mudança de atitude dos homens ao ter família e o esforço no trabalho.	1 menção
Mulheres são vistas como sensíveis e fortes ao mesmo tempo.	1 menção
Mulheres são capazes de construir seu próprio império, apesar dos desafios sociais.	1 menção
Mulheres são vistas como prestativas e capazes de se reconhecer como incríveis.	1 menção

Fonte: A autora, 2024.

As ideias apresentadas pelas/os pesquisadas/os mencionam a relação pela qual elas e eles compreendem o homem e a mulher. É interessante porque eles e elas compreendem pela relação que fazem entre o homem e a mulher, os homens vivem sob menos pressão que as mulheres. Ora, compreendem que a mulher é privada de liberdade, e, em suas respostas, a liberdade foi mencionada como o direito de ir e vir sem sofrer nenhum assédio, ou ainda a

liberdade pelos quais os seus responsáveis/pais/mães lhes permitem sair para dar uma volta, viajar, entre outros. Para essa questão, tivemos 13 menções mencionando a palavra *homem*, e a exigência de um limite de liberdade recai para a mulher.

As menções apresentadas sobre o homem são: associados a responsabilidade, provedor, liderança, ser livre, mais segurança ao andar na rua, características físicas, alto, voz grossa, caráter, respeitoso, provedor da família, autoritário. Quanto às mulheres, têm opinião, atitude, coragem e disciplina.

Na maioria das respostas das/os pesquisadas/os da 3ª série do turno vespertino, a compreensão de homem ou mulher não se dá apenas a partir de uma explicação na compreensão de homem ou mulher, mas de compreender um em relação ao outro. Por exemplo, ser homem consiste em ter mais liberdade que a mulher, é ter responsabilidade, ser líder e provedor, enquanto mulher cuida de casa.

Podemos observar, então, que a compreensão de ser dá-se pelo outro, e, nesse sentido, Butler (2020) aborda que o poder criou o homem e a mulher, e essa relação de poder entre homem e mulher parece operar na produção dessa estrutura, mesmo entendendo que o campo de discussão de Butler (2020) desbrava-se para a própria produção da estrutura binária, heterossexualidade e a heteronormatividade compulsória. Estamos destacando o pensamento butleriano sobre a produção do homem e da mulher como produção de poder de discurso relacional, mas que torna o ser homem uma referência para definir o ser da mulher.

Outro ponto destacado pelas e pelos estudantes pesquisadas e pesquisados dessa série é a relação de igualdade, importância e desenvolvimento da sociedade quando mencionam a importância do respeito aos gêneros e dos quais ambos os gêneros tem papéis fundamentais na sociedade, sem os quais a humanidade não prospera. Quando mencionada essa compreensão, a abordagem era de que, mesmo havendo a disparidade entre um e outro, seja na questão da liberdade, no uso de roupas, nos aspectos físicos, biológicos e do comportamento, todas e todos são capazes de ser o que desejam. Ou seja: ainda que, na perspectiva butleriana, a produção da estrutura binária da heterossexualidade seja compulsória, as menções expostas pelas pesquisadas e pelos pesquisados colocam-se na possibilidade de todas e todos serem capazes de ser o que desejam. Isso nos faz refletir acerca de uma ética do cuidado de si, em potência do tornar-se aquilo que deseja.

Nesse sentido, Foucault na obra *História da sexualidade: o cuidado de si* (2021), problematiza intensamente a *aphorodisia*, que seria, por assim dizer, atos, gestos, contatos, que proporcionam uma certa forma de prazer. E aqui entendendo o prazer como desejo enquanto potência de vida. Afirmo Foucault (2021, p. 85) que

[...] e a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente a de uma força dominada, ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer. Não somente contenta-se com o que se é e aceita-se limitar-se a isso, como também “apraz-se” consigo mesmo.

Dito isso, por causa das menções expostas pelas pesquisadas e pelos pesquisados sobre a necessidade e a importância de todas e todos serem capazes de ser o que desejam, nossa pesquisa quer tratar o Ensino de Filosofia como uma prática na qual se discutam as questões das mulheres e/ou de gênero, em uma perspectiva de uma ética (ethos) do cuidado de si.

Portanto, podemos destacar dois pontos, um mencionado pela 3ª série matutina, uma certa “essencialidade” da mulher, e o outro mencionado pela 3ª série vespertina de ser o que se deseja tornar-se, os quais serão retomados nos parágrafos posteriores sobre as oficinas filosóficas.

Dando sequência às questões presentes no nosso diagnóstico, temos como quarta pergunta: a que você atribui a invisibilidade da mulher? Sobre esta questão, percebemos, no contexto geral, a maior parte dos estudantes/participantes da 3ª série do turno matutino entendendo que a falta de reconhecimento pela sociedade seja a causa da invisibilidade da mulher, como podemos analisar no quadro abaixo:

Quadro 11 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina

3ª série matutina – 20 participantes	
Falta de reconhecimento pela sociedade.	11 menções
Ao não se colocar no lugar das mulheres e compreender a luta.	4 menções
Ao direito e ao governo no não combate á desigualdade de gênero e a invisibilidade da mulher.	3 menções
Desvalorização das mulheres em todos os campos em que estão inseridos.	3 menções
Patriarcado, desigualdade salarial, falta de representatividade, discriminação e preconceito.	1 menção

Fonte: A autora, 2024.

Outras menções são citadas, como: o não se colocar no lugar das mulheres e não compreender a luta feminina – quatro menções; no direito e ao governo pelo não combate da desigualdade de gênero e a invisibilidade da mulher – três menções; a desvalorização das mulheres em todos os campos em que estão inseridas – três menções e, por fim, o patriarcado, a desigualdade salarial, a falta de representatividade, discriminação e preconceito.

Interessante analisar essas menções, uma vez que houve uma variedade de contextos, e, ao que nos parece, esses contextos são vividos por elas e eles, no tocante à inviabilização da mulher. Butler, em *Problemas de Gênero* (2020), entende que o patriarcado, as estruturas sociais, o machismo, entre outros mencionados pelas e pelos estudantes participantes da pesquisa, são dispositivos de relações de poder, e sabemos que esse olhar é bem foucaltiano. A pensadora argumenta:

Quando o feminismo buscou estabelecer uma relação integral com as lutas contra a opressão racial e colonialista, tornou-se cada vez mais importante resistir à estratégia epistemológica colonizadora que subordinava diferentes configurações de dominação à rubrica de uma noção transcultural de patriarcado (Butler, 2020, p.72).

Já a 3ª série turno vespertino destaca o mercado de trabalho e o trabalho doméstico como causas da invisibilidade da mulher. Logo abaixo, encontra-se a falta de representatividade e o machismo, seguida da religião, da sociedade e do esporte. E, por último, a invisibilidade está presente em vários contextos e deve ser combatida, como apresenta o quadro:

Quadro 12 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina

3ª série vespertina – 27 participantes	
Ao mercado de trabalho e ao trabalho doméstico.	18 menções
A falta de representatividade e o machismo.	8 menções
A religião, a sociedade e o esporte.	8 menções
A invisibilidade da mulher está presente em vários contextos e deve ser combatida	8 menções

Fonte: A autora, 2024.

As menções apresentadas pelas e pelos estudantes participantes dessa turma e turno nos colocam uma série de possibilidades da invisibilidade da mulher.

Expostas essas menções pelas e pelos estudantes, apresenta-se a invisibilidade das mulheres pelas condições do mercado de trabalho, o trabalho doméstico, a falta de representatividade, o machismo, a religião, o esporte, a sociedade, ou melhor, a estrutura social e em vários contextos. Por isso, a nossa pesquisa quer tratar o Ensino de Filosofia para aquilo que hooks (2022) destaca: que o trabalho não é garantia de visibilidade, as condições de trabalho, salários, entre outros. Sem contar o que é exercido em atividades do lar. E, nos casos de cuidado, este não é ainda entendido como trabalho em especial de mulheres trabalhadoras. Argumenta hooks (2022, p. 81): “[...] aprendi com minha própria experiência

que trabalhar por salários baixos não libertava as mulheres pobres de classe trabalhadora da dominação masculina”. E ainda:

Hoje, a maioria das mulheres sabe o que algumas de nós sabíamos quando o movimento começou, que o trabalho não iria necessariamente nos libertar, mas que esse fato não muda a realidade de que a autossuficiência econômica é necessária para a libertação das mulheres. Quando falamos em autossuficiência como libertadora em vez de trabalho, precisamos dar o próximo passo e falar sobre qual tipo de trabalho é libertador (hooks, 2022, p. 82-83).

Gostaríamos de chamar a atenção para a menção da invisibilidade da mulher no esporte. O município no qual a escola está inserida é destaque no cenário de exportação de jogadores de futebol, seja para times brasileiros, seja até para times estrangeiros. Mas, para as mulheres, não há incentivos.

Outra menção sinalizada pelas e pelos estudantes participantes foi a necessidade de combater a invisibilidade, elas e eles não mencionam o como fazer isso, mas, no questionário, deixam clara a necessidade de combater a invisibilidade das mulheres.

É importante destacar, entre ambas as séries, que as menções foram bem diversificadas mas, como já falamos, elas sinalizam o que Foucault (2021) compreende de relações de poder e que, segundo Butler (2020), compreende que os marcadores de gênero nos deixam claras essas relações.

Dando continuidade às questões presentes no nosso diagnóstico, temos a quinta e última pergunta em seu conteúdo, sobre as contribuições das aulas de filosofia, possibilitando que se pense sobre as questões de gênero. A pergunta feita no questionário: quais as contribuições das aulas de filosofia possibilitam você pensar sobre as questões de gênero? Sobre esta, observamos uma diversidade de menções ao processo de ensino e aprendizagem de filosofia no ensino médio, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 13 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série matutina

3ª série matutina – 20 participantes	
As aulas de filosofia favorecem uma base teórica e crítica para pensar questões de gênero.	3 menções
Refletir mais sobre questões de gênero para proporcionar um conhecimento melhor.	2 menções
Contribuição das aulas de filosofia para conhecer questões de gênero.	2 menções
Discussão sobre gênero e sexualidade como parte da construção do respeito e da diferença.	2 menções
Importância de refletir sobre quem se é e a cultura relacionada ao gênero.	1 menção
Necessidade de promover uma compreensão mais ampla sobre as questões de gênero.	1 menção

Gênero como aspectos sociais atribuídos ao sexo.	1 menção
Conscientização sobre a realidade que as mulheres enfrentam.	1 menção
Reflexão sobre a desigualdade de gênero na sociedade.	1 menção
Discussão sobre respeito à diversidade de gênero na sociedade.	1 menção

Fonte: A autora, 2024.

A 3ª série do turno matutino destacou os verbos: refletir; contribuir; discutir; promover; favorecer; conhecer; proporcionar e conscientizar. Foram os verbos destacados pelas e pelos estudantes participantes, para as contribuições das aulas de filosofia as questões de gênero.

Como já expusemos na sessão anterior, as e os estudantes desse município no qual a escola está inserida não têm contato com a filosofia no ensino fundamental. Ou seja: a experiência com a filosofia coloca-se no ensino médio. É interessante observar que elas e eles entendem a filosofia como ação, como uma prática de vida. Outra questão é que sinalizam a importância de se refletir, contribuir, discutir, promover, favorecer, conhecer, proporcionar e conscientizar as questões de gênero nas aulas de filosofia.

Já na 3ª série vespertina, mencionam que as aulas de filosofia possibilitam pensar as questões de gênero sob a perspectiva do refletir, abrindo novas possibilidades, conhecimento, aceitação, questionamentos e desmistificação. É possível observar no quadro abaixo:

Quadro 14 – Compreensão dos estudantes participantes – 3ª série vespertina

3ª série vespertina – 27 participantes	
Refletir sobre o gênero.	20 menções
A importância das aulas de filosofia para abrir a novas possibilidades.	9 menções
Ao conhecimento do corpo.	5 menções
Sexualidade.	4 menções
Aceitação e respeito.	3 menções
Reflexão sobre as diferenças.	2 menções
Questionamento de noções.	1 menção
Desmitificando tabus.	1 menção

Fonte: A autora, 2024.

Por esses pontos mencionados pelas pesquisadas e pelos pesquisados expostos sobre as aulas de filosofia possibilitarem pensar as questões de gênero sob a perspectiva de refletir,

do abrir novas possibilidades, o conhecimento, a aceitação, o questionamento e a desmistificação, a nossa pesquisa quer tratar o Ensino de Filosofia conforme Carvalho (2020) compreende: como atividade do filosofar, mobilizando o pensamento acerca da diversidade e de diferentes modos de ser, problematizando a universalidade. Assim:

As questões de gênero igualmente terminam por mobilizar o pensamento acerca da existência de diversos e diferentes modos de sentir e de criar a realidade e de se sentir e de se criar. Sentir a realidade é cria-la ou criar uma de suas facetas, uma de suas dimensões, sentir o próprio corpo é já criá-lo ou criar uma de suas performances, manifestar esteticamente o que se sente na vivência da realidade e do seu próprio corpo é, portanto, um problema filosófico (Carvalho, 2020, p. 143).

Desse modo, pensar aquilo que a nossa pesquisa propõe para o Ensino de Filosofia, no tocante às questões de gênero, possibilita a vivência da experiência do pensamento relacionado aos problemas e aos conceitos filosóficos, à própria experiência vivida. Ou seja, em certo sentido, possibilitar os estudos das questões de gênero no Ensino de Filosofia é também possibilitar pensar sobre a vida cotidiana.

É interessante perceber que, em ambas as séries, há interesse das e dos estudantes, e elas e eles sinalizam a tarefa filosófica sobre as questões de gênero e essa inferência das menções ao suporte teórico enquanto atividade do movimento de diálogo com filósofas, e/ou pensadoras, e filósofos e/ou pensadores e que as questões estão para além do sexo. Mas, como mencionado por elas e eles, o corpo, a sexualidade, o respeito, a quebra de tabus e, em certo sentido, a *pedagogia do cuidado*⁵ são pontos que carecem ser pensados nas aulas de filosofia.

5.3 OFICINAS

Dentro dessa perspectiva, de pensar o Ensino de Filosofia enquanto uma atividade voltada para a experiência do pensamento, na próxima seção, trataremos do contato dos estudantes do Ensino Médio com as Oficinas Filosóficas, as quais, segundo nossa

⁵ *A pedagogia do cuidado*, refere-se ao pensamento de Michel Foucault na coletânea da obra *A história da sexualidade 3: O cuidado de si*. Onde a *pedagogia do cuidado* coloca-se como uma prática do cuidado de si. Uma prática no cuidado si que define-se fundamentalmente como um modo de viver em sociedade Nesse sentido, cuidado de si é uma atitude com relação a si, mas, acima de tudo, com relação aos outros, com relação ao mundo; uma forma de atenção, de olhar para a interioridade imanente. É ainda uma observação sobre o que se pensa; não é só uma atenção voltada para si, é também uma série de ações, pelas quais se purifica, se modifica, por meio das quais se transformam e transfiguram as coisas. Estas ações são técnicas de exame de consciência, de memorização do passado, etc. Foucault volta-se seus estudos para os gregos e estoicos e assim extrai a *pedagogia do cuidado* como “o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo”.

compreensão, operam por meio da produção coletiva em que se demonstram suas experiências do pensamento.

Desse modo, no que condiz descrever a finalidade desta seção, trazemos a exposição e a discussão em torno da experiência do pensamento no uso de Oficinas Filosóficas no Ensino Médio.

Esta experiência, por sua vez, desenvolveu-se nas 3^{as} séries, uma no período matutino e a outra vespertino, na Escola Antônia Guedes Martins, no município de Lagoa D'Anta/RN, única escola pública de ensino médio no município, no decorrer do mês de dezembro de 2023, por meio da realização das Oficinas Filosóficas, que tiveram, como problemas filosóficos, o feminismo, gênero e sexualidade e cuidado de si e corpo. Prosseguiremos com o detalhamento destas experiências nesta seção.

Faremos, a partir de agora, apresentação das três Oficinas Filosóficas. A primeira oficina filosófica chama-se *Feminismos: tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes*, tendo como problema filosófico o que é feminismo e quem dele participa. Convidando Simone de Beauvoir, Judith Butler e Nísia Floresta. A segunda oficina foi chamada de *Caixa de ferramenta no uso gêneros e sexualidades* com e a partir de Judith Butler. Nosso problema filosófico: o que é o gênero? Quantos gêneros existem? Para a nossa roda de de conversa, trazemos a filósofa Butler. Já a terceira e última oficina, chamamos *Corpo, vivências e expressões de si*, tendo como problema filosófico: o que pode o corpo? O que é o cuidado de si? Para essa oficina, dialogaremos com a filósofa Simone de Beauvoir e o filósofo Michel Foucault.

5.3.1 Parte I – Primeira Oficina

Nossa primeira Oficina Filosófica, *Feminismos: tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes*, ocorreu no dia 6 de dezembro de 2023. Utilizamos a sala de aula, ou seja, o espaço escolar como lugar de realização da oficina com as 3^{as} séries, uma matutina e outra vespertina. Buscamos discutir o conceito de feminismos.

Escolhemos a problematização a partir das respostas do questionário diagnóstico. Partimos com a filósofa Simone de Beauvoir (2019), que problematiza o conceito de mulher, e seguimos convidando bell hooks (2022), pensando o que é o feminismo, se há feminismo ou feminismos e tentando problematizar os marcadores em que colocam o conceito mulher, raça e classe. E, para pensarmos a partir do solo brasileiro e compreender o contexto histórico-filosófico, convidamos Nísia Floresta (2021) para juntar-se a nós nessa problematização.

Seguimos esse caminho por compreender que esse suporte teórico nos ajudou a pensar as menções levantadas pelas e pelos estudantes a partir da vivência delas e deles. Mas, sabendo que há suportes teóricos, outras e outros, partimos delas pelo fato de dialogarem como o contexto geográfico social, pois nossa preocupação era também convidar pensadoras e pensadores que estão próximos a nós, porém essa escolha não necessariamente significa a negação de suporte teóricos outras e outros.

Para essa atividade, já que se trata de uma produção de uma colcha de retalhos, solicitamos, nas aulas anteriores, que trouxessem uma roupa – já sem uso – delas e deles e que pudesse ser cortada. Para essa atividade, o nosso objetivo era de pertencimento, mas que, caso algum estudante não trouxesse a atividade, não estaria comprometida, já que, previamente, havíamos adquirido tecidos para essa atividade. Ainda sobre este ponto, a intenção era que houvesse a troca das roupas trazidas para atividade, sendo transformadas em retalhos.

Situando o contexto cronológico, para a grade curricular potiguar do novo ensino médio, as aulas do integral são compostas por uma hora-aula em todo o ensino médio integral e, no ensino noturno, apenas a 1ª série tem duas horas-aula de filosofia por semana. Como se trata, no nosso caso, do ensino médio diurno, as aulas são compostas por uma hora-aula e nossas oficinas são compostas de duas horas-aulas. Cordialmente, solicitamos aos docentes das aulas seguintes para disponibilizar seu horário, no intuito de podermos realizar as oficinas e, evitando, assim, quebra cronológica, uma vez que a proposta da própria oficina é possibilitar a produção de algo ao final da oficina, sem interrupção. Desse modo, a realização da oficina deu-se sob essa condição.

Assim, nossa primeira oficina teve início às 9:30, com a turma da 3ª série matutina, contando com 20 estudantes, e às 13 horas com a 3ª série vespertina, com 28 estudantes. Gostaríamos de lembrar algo já mencionado anteriormente, mas que, nesse contexto, é importante destacar: as e os estudantes foram convidados a participar da pesquisa e, assim como nas próprias aulas de filosofia, todas e todos são convidados a participar das aulas e, neste caso, da oficina, e não foi diferente. Desse modo, para iniciar, lembramos, mais uma vez, o convite à participação.

Ao chegarmos à sala de aula onde realizamos a oficina, deparamos com as cadeiras enfileiradas, como de costume. Buscamos transformar este espaço em forma circular, para, assim, deixarmos que todos pudessem visualizar e ouvir as colegas e os colegas durante a oficina. Estruturando o espaço da sala de aula desse modo, a ideia foi oportunizar o espaço para o desenvolvimento da atividade filosófica, já que entendemos o círculo como

possibilidade de circulação do pensar, da palavra, do ouvir, da vivência e da experiência. É possível observar na imagem a forma como organizamos:

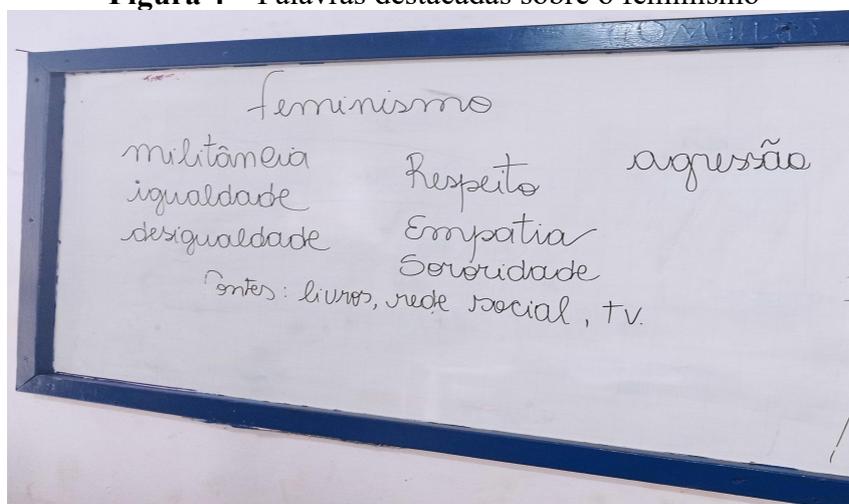
Figura 3 – Círculo do pensar, da palavra, do ouvir, da vivência e experiência



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Com os problemas iniciais resolvidos, temos, de fato, o início desta primeira experiência, a qual começa com a apresentação da oficina e com o questionamento inicial, sendo indagado aos estudantes se já pensaram, em algum momento, sobre o feminismo. Muito empolgados, nomeiam o que, para elas e eles, está associado ao feminismo. As palavras destacadas por elas e por eles foram: militância, igualdade e respeito, empatia, sororidade, respeito e agressão. Perguntamos de quais fontes observaram essas palavras, e nos relataram que foi pelas redes sociais, televisão e livros. Observemos a imagem abaixo:

Figura 4 – Palavras destacadas sobre o feminismo



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Preocupamo-nos em saber de onde vinham as palavras relacionadas ao feminismo para, mais tarde, introduzir os excertos de textos filosóficos como fontes na produção da experiência do pensamento.

Para trazer recursos outros de sensibilização e problematização após esse momento, iniciamos a exibição do vídeo *Eu não queria ser feminista*. Sabendo que as e os estudantes faziam uso do celular, socializamos o *link* de acesso ao vídeo, utilizamos o *notebook* e a caixa de som também como suporte para que todas e todos visualizassem. Observamos, nesse momento, o interesse pelo vídeo, por se tratar de vídeo com o chamado Slam⁶, um movimento literário surgido no Estados Unidos na década de 1980, que chegou ao Brasil nos anos de 2008. Uma espécie de batalha, com características da valorização da palavra, da oralidade e da diversidade, mas, sobretudo, uma literatura de rua. Os espaços do Slam têm suas regras de tempo de poesia e autorais, muitas vezes, até improvisado com temas livres, mas, no Brasil, os temas que mais se destacam são os Slam das Minas, onde apenas mulheres podem batalhar; Slam Marginália, onde apenas travestis, pessoas trans e gênero-dissidentes podem batalhar; Slam do Corpo, protagonizado por surdos, ouvintes e intérpretes, e Slam des Surdes, onde apenas pessoas surdas batalham, não havendo intérprete. Algo bem diferente da realidade cultural delas e deles. E, quando questionados sobre o que os fez ficarem interessados no vídeo, as respostas foram: pela forma diferente de apresentação e pelo tema.

É possível entender esse interesse das e dos estudantes pelo modo como Louro aponta para uma educação de gênero e sexualidade, por modos outros de desestabilização e subvertidas, como foi apresentado pelo Slam, dado pelo seu próprio formato, que nasce nas ruas, como um modo artístico, mas também político. Assim também como a pensadora compreende as desestabilidade das forças de poder, isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas.

E, nesse sentido, Louro defende que, para, efetivamente, perceber e combater as desigualdades, precisamos cultivar uma sensibilidade crítica que combine informação, conhecimento, desejo e disposição política. Isso envolve estar atento às formas de desigualdade, basear-se em experiências e utilizar as análises teóricas para orientar e informar as ações.

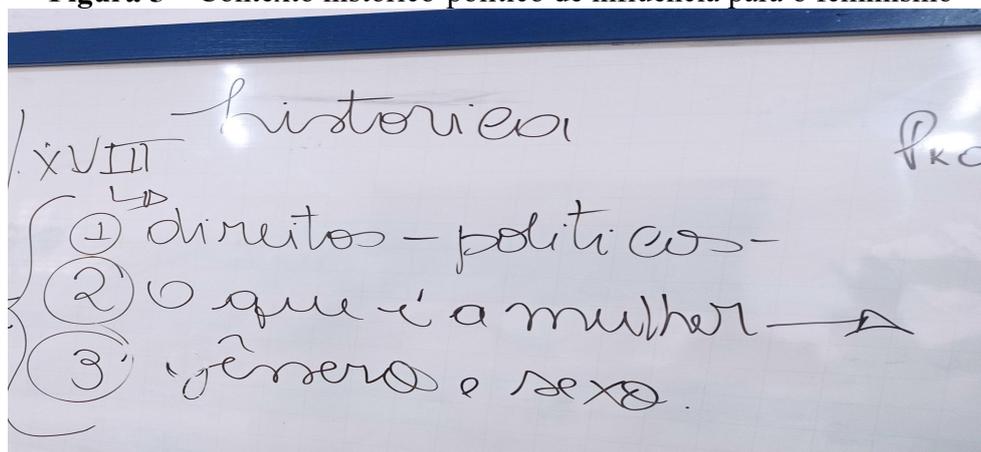
Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento — tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse

⁶ Como sugestão de leitura indicamos os artigos. Disponível em: 10348-Texto do artigo-15300138-2-10-20200529.pdf.Acesso em:15, abril, 2024. Disponível em: Slam a vez de dizer.pdf. Acesso em: 15, abril, 2024.

"afinamento" da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (Louro, p.125, 2014).

Ainda partindo do caminho da discussão de Louro, onde encaminhamos para os questionamentos, as problematizações, perguntamos se, partindo do vídeo, seria possível criar um problema, ou seja, elaborar perguntas diante do tema em questão. E os problemas postos pela turma foram: o que é ser mulher, o contexto histórico-político de influência para o feminismo, direitos das mulheres e se gênero e sexo são a mesma coisa, como é possível observar na Figura 5, abaixo:

Figura 5 – Contexto histórico-político de influência para o feminismo



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Após esse convite para elaborar problemas a partir do que escutaram, observamos que isso teve um efeito provocador, pois, no momento seguinte, esses problemas subsidiaram o convite para recriação e criação de problemas para a atividade seguinte a partir dos excertos de textos filosóficos. E é sobre esse momento que iremos relatar no próximo parágrafo.

Compreendemos a importância de viver a experiência do pensamento com e a partir dos problemas filosóficos postos pelas filólogas e pelos filósofos, e pensar nossos problemas com elas e eles nos possibilita o filosofar e a apropriação dos nossos problemas, como podemos verificar em Celetti (2009, p. 20):

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como

no de um filósofos de deram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas. Mas é muito diferente “explicar” as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, repostas a problemas próprios. O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia”.

Desse modo, pedimos que as e os estudantes lessem os excertos filosóficos, verificando, a partir do primeiro momento da criação de problemas, se os mesmos problemas criados por eles (estudantes) foram os mesmos das filósofas apresentadas.

De forma oral, começaram a relatar que, mesmo em contextos históricos diferentes, os problemas e as questões discutidas nos textos pelas filósofas ainda faziam parte da realidade delas e deles e que algumas das questões problematizadas pelas pensadoras não foram questões pensadas por elas e eles (estudantes), por exemplo: o que é o feminismo? O que é ser homem? Mesmo nesse contexto histórico de muitos anos de luta, por que a mulher ainda sofre?

Partindo desse movimento de perceber os problemas elaborados (após o vídeo de Slam, *Eu não queria ser feminista*) e acrescentando, a partir dos excertos filósofos, solicitamos a materialização desses problemas, nos recursos propostos, ou seja, solicitamos que recriassem e/ou criassem suas questões agora materializando nos recursos propostos, no retalho de tecido. Para tanto, relataremos esse momento, os materiais utilizados e as imagens desse momento nos próximos parágrafos.

Como dissemos, convidamos as e os estudantes a materializarem esse movimento da experiência do pensamento no retalho de tecido, só para lembrar a escolha desse tipo de recurso para a oficina e sair do habitual do papel e caneta. Pensar também a partir da nossa ancestralidade nordestina. Em nossas investigações, não sabemos a origem desse tipo de recurso, mas sabemos que eles fazem parte da memória e, até hoje, está em uso. Por se tratar de uma escola que fica situada no interior do Estado, essa memória ainda é utilizada por mulheres que ficam sentadas na frente de suas casas realizando essa atividade de tecer a partir dos retalhos uma colcha, chamada de colcha de retalhos.

Assim, munidos de seus problemas, ou questões e/ou perguntas, entregamos o retalho de tecido e caneta para tecido, para que pudessem escrever seus problemas, como podemos ver na imagem:

Figura 6 – Escrita no retalho

Fonte: Acervo da autora, 2023.

Foi interessante esse momento, porque elas e eles relataram não sentir dificuldade em recriar e/ou criar problemas, já que, desde o início da atividade, já estavam exercitando essa proposta, mas a dificuldade foi escrever no tecido, porque, dependendo do tipo de tecido, precisaria da ajuda de outrem para segurar o retalho de tecido para escrever, mas isso não foi algo que impossibilitou a atividade.

Essa observação do estudante para a atividade nos fez refletir exatamente na proposta final da materialização da atividade, já que esses retalhos seriam costurados. Como retalhos são pedaços de tecido, ou seja, são parte de algo a ser construído mais tarde coletivamente, essa percepção nos possibilitou refletir que, sendo a experiência do pensamento algo singular, a ajuda, o suporte ou o meio pode fazer parte do processo sem deixar que outro também viva a experiência do pensamento. Ou seja, é um movimento singular, mas que não impede e até possibilita a participação, possibilitando também a participação coletiva. Como é possível ver nas imagens abaixo. A imagem a nossa esquerda mostra a realização da materialização da pergunta a ser escrita no tecido, e, nessa imagem, é possível observar cada estudante realizando a sua materialização. Outro ponto também que podemos observar é o tipo de retalho de tecido com o qual estão realizando a atividade. Já a imagem a nossa direita mostra exatamente a e o estudante auxiliando para a escrita no retalho de tecido.

Figura 7 – Escrita no retalho: 3 movimento da pergunta



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Após a recriação e/ou criação dos problemas e das perguntas materializadas no retalho do tecido, pedimos agora que tentassem responder a partir dos excertos filosóficos os quais podiam auxiliar nas suas respostas para suas questões. Questões que observamos ser as mesmas ou um pouco diferentes daquelas tratadas pelas pensadoras nos excertos filosóficos, lembrando que os excertos filosóficos foram de Beauvoir, da obra *O segundo sexo* (2019), hooks, com a obra *O feminismo é para todo mundo* (2022) e Floresta, com a obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (2021).

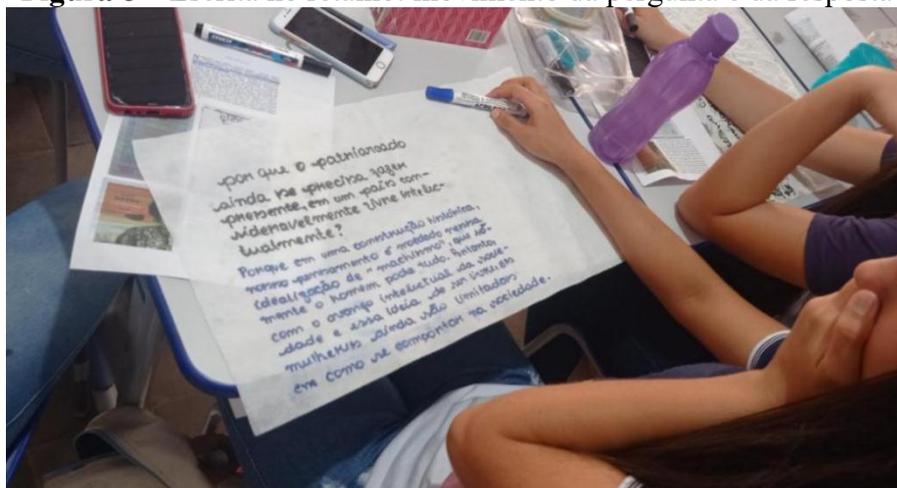
Mesmo sendo excertos filosóficos e utilizando-se apenas de pequenas partes das obras, fizemos questão de levar as obras, ou seja, os livros, para que as e os estudantes tivessem esse contato físico com o livro, que tivessem a vivência com as obras concretamente. Nessa vivência, ao ver o volume de páginas de certa obra, observaram o volume de conteúdo que foi trazido para a Oficina. Uma estudante perguntou se é necessário ler tudo para fazer uma pesquisa, para entender ou até mesmo estudar. Essa pergunta nos provocou até mesmo a pensarmos sobre a nossa pesquisa: preciso ler tudo para fazer uma pesquisa? Essa pergunta, claro, sempre fez parte desde o início de qualquer atividade de pesquisa, e nossa proposta não é se limitar no tempo para a pesquisa. Mas as instituições carecem de prazos, então, tudo é demais para um curto tempo, e talvez a vida inteira seja até insuficiente. Então, esse momento fez-nos pensar o próprio movimento socrático, que é reconhecer nossa ignorância, mas sem

nos desvincular da sua busca, o que, em certo sentido, é a atividade filosófica. Mas como responder a uma estudante do Ensino Médio, sem parecer enfadonha a atividade, de modo que a convide a continuar? Foi, então, que nos lembramos de Foucault (2021), a partir de quem pudemos entender o desejo como vontade de vida. E a possibilidade de resposta que nos veio foi, sendo o desejo a potência de vida, se for de seu desejo, sim. Argumenta Foucault (2021, p. 299):

Ora, através dessas modificações de temas preexistentes pode-se reconhecer o desenvolvimento de uma arte da existência dominada pelo cuidado de si [...] Ela acentua igualmente a importância em desenvolver todas as práticas se todos os exercícios pelos quais pode-se manter o controle sobre si, e chegar, no final das contas, a um puro gozo de si.

Na imagem abaixo, podemos visualizar a materialização da atividade solicitada. Aqui temos a pergunta/problema com o movimento de pensar e repensar as questões com a sensibilização do Slam (*Eu não queria ser uma feminista*) e os excertos de textos filosóficos, com a resposta partindo exatamente desses recursos. O retalho filosófico traz: **Por que o patriarcado ainda se precisa fazer presente em um país considerado livre intelectualmente? Por que, em uma construção histórica, nosso pensamento é moldado nessa idealização de “machismo”, que somente o homem pode tudo. Portanto, com o avanço intelectual da sociedade e essa ideia de ser livre, as mulheres ainda são limitadas em como se comportar na sociedade.**

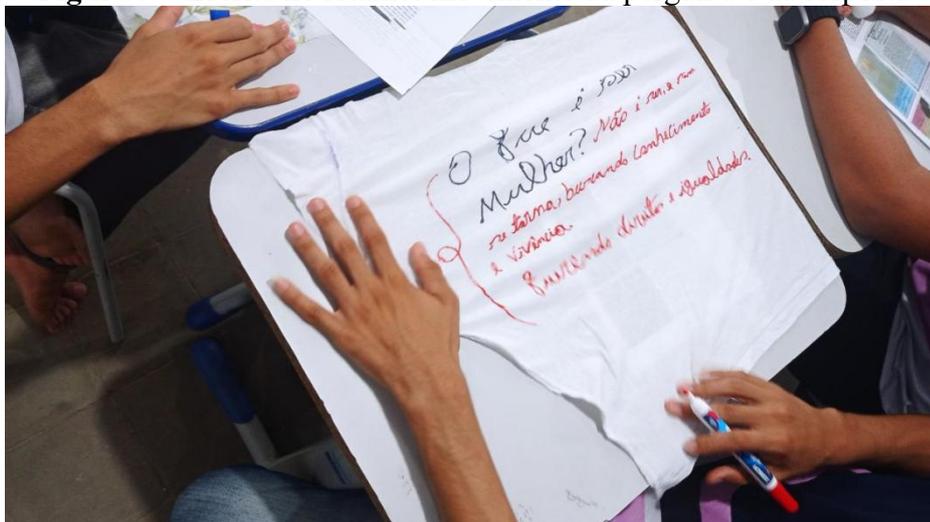
Figura 8 – Escrita no retalho: movimento da pergunta e da resposta



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Nessa outra imagem, é possível visualizar a seguinte pergunta/problema e a seguinte resposta: **O que é ser mulher? Não é ser, e sim se tornar, buscando conhecimento e vivência. Querendo direitos.**

Figura 9 – Escrita no retalho: movimento da pergunta e da resposta



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Esse movimento da pergunta enquanto possibilidade do pensar, sendo percebido e recolocando-se enquanto movimento do pensar com e a partir dos excertos de textos filosóficos, possibilita um caminho filosófico pedagógico. A ou as perguntas que movem o pensar podem ser as mesmas perguntas e o quanto essa experiência do pensar possibilita respostas outras. Segundo Cerletti (2009), esse movimento onde se encontra a resposta iniciada pela pergunta é o filosofar que se sustenta no incômodo de formular e formular-se perguntas e buscar respostas. Afirma Cerletti (2009, p. 20):

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de filósofo e suas respostas.

Uma espécie de teia em que se coloca a pergunta que pode ser a mesma em qualquer tempo e singularidade. Ela como fio, linha e tecitura de caminhos outros, de potência que aquele fio é, tece respostas outras e outras, mas também para perguntas outras.

Pois bem, finalizando esse momento da atividade em que responderam as suas questões, propusemos que costurassem os retalhos de tecido, de modo a unir e formar uma colcha de retalhos. Foi-lhes entregue, nesse momento, agulha e linha, para que pudessem

costurar e unir os retalhos, chamados por elas e por eles de retalhos filosóficos. Após a colcha ficar pronta, chamaram-na de “Coberta de Razão”.

Nas imagens abaixo, será possível observar o momento da costura, da união entre retalhos. Podemos observar que há tanto meninos quanto meninas costurando.

Figura 10 – Alinhavando os retalhos e pensamentos



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Tratado-se da temática da Oficina Filosófica *Feminismos: tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes*, nas imagens, é possível observar tanto meninos como meninas costurando. Segundo hooks (2022, p. 13), o “feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. Essa atividade possibilitou a visualização da desconstrução daquilo que é atribuído à menina, à costura, e observamos nessa atividade a realização por todas e todos.

Voltando ao ponto de quando questionados sobre a nomenclatura dada, de retalho filosófico, uma estudante respondeu que aquele retalho, anteriormente, era uma blusa já sem uso para ela, e que ali passou a ser um retalho carregado do seu pensamento. E, por se tratar de uma atividade na aula de filosofia, o nome retalho filosófico fazia sentido, e, desse modo, os outros estudantes também concordaram e assim nomearam.

Nesse momento da atividade, observamos a cooperação entre todas e todos e a preocupação com os encaixes dos retalhos de tecido para que, esteticamente, a colcha saísse bonita. Nesse sentido, observamos não só a possibilidade de experiência do pensamento,

como também o cuidado de costurar formas, problemas, pensamentos e vivência da experiência do pensamento. Nesse movimento da atividade, lembramo-nos da discussão de Schnorr, Menezes, Matos (2020) no texto *Alinhavos de pensamentos e vida: Filosofia, Feminismos e Libertação*. Segundo as autoras:

Alinhavamos nesta escrita como metáfora visa expressar inacabamentos, tessituras indefinidas na intenção de pensarmos sobre o pensar e talvez pensar de outro modo. No ofício de costureiras alinhar é ato provisório, preparo para a costura final é medida que se vai modelando a peça que finalmente tomará significado ao habitar no corpo. O alinhar é tecer e não há sentidos na costura se seu produto não ocupar corpos, assim como não há sentido no filosofar se este não ocupar corpos engendrando modos de vida. Não há sentidos em filosofias que se pretendem de libertação se suas criações não habitarem corpos, não banharem subjetividades no exercício concreto da libertação. Se este que fazer não contempla as mulheres não é libertação (Schnorr; Menezes; Matos, 2020, p. 63).

Nessa perspectiva de Schnorr, Menezes, Matos (2020), se um produto da costura não ocupar corpos, não fará sentido a costura. Metaforicamente relacionado com o ato filosófico, se a experiência do pensamento não serve para corpos, ela não fará sentido.

Vejam a atividade finalizada, como é possível verificar na imagem que segue.

Figura 11 – Parte da colcha de retalho (retalho filosófico) 3º série matutina



Fonte: Acervo da autora, 2023.

A imagem acima refere-se à turma da 3ª série matutina. Como podemos verificar, cada retalho de tecido (retalho filosófico) está compondo a colcha de retalhos “Coberta de Razão”

ainda em construção, pois iríamos unir essa parte ao restante da 3ª série vespertina. Na imagem abaixo, segue a composição construída por ambas as séries.

Figura 12 – Parte da colcha de retalho (retalho filosófico) 3º série vespertino



Fonte: Acervo da autora, 2023.

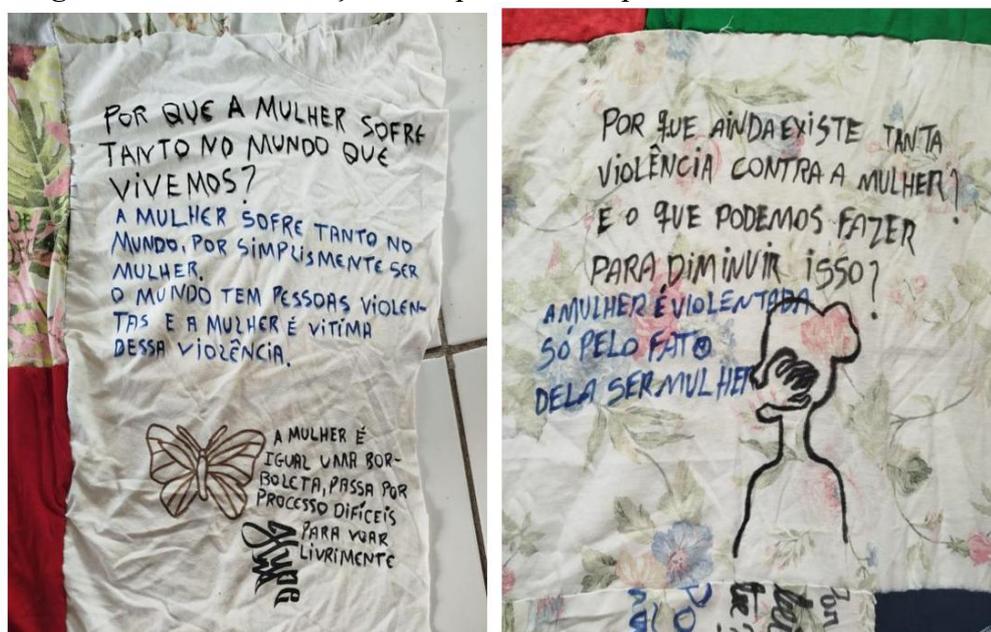
Cada retalho constitui a atividade realizada por cada estudante e a colcha de retalhos é a união desses retalhos. Como já mencionamos, após pronta, já que, ainda na realização da atividade do retalho com as perguntas e as respostas, uma estudante chamou de retalho filosófico, nesse momento, uma das estudantes, vendo a colcha pronta, relatou sua vivência infantil, uma vez que lembrou-se da sua avó. Ela costumava ver sua avó realizando essa atividade. Quando perguntada sobre qual semelhança e qual diferença tinha aquela colcha, a estudante relatou que, ao iniciar a atividade, foi discutida a questão do feminismo, realidade de relação de poder vivida por sua avó, da qual ela não dava conta, mas que a colcha de retalho remetia a ela. E seu intuito era, em certo sentido, trazer essa ancestralidade com o novo sentido de ser mulher. Aquela colcha já não era o único destino, mas o meio de a estudante experimentar o pensar. Assim, para ela, aquela colcha tinha relação com a razão, tanto no sentido da palavra razão como ação do pensar, como de estar certa em pensar sobre o feminismo e seus desdobramentos. Perguntamos à turma se eles concordaram com aquele nome “Coberta de Razão”, e todas e todos afirmaram que sim.

Ainda diante desse relato da estudante e sabendo que, tradicionalmente, a costura, em especial a costura manual, é uma atividade relacionada a mulheres. Um outro estudante do gênero do masculino relatou sua inabilidade com a linha e a agulha, mas que, diante do desenvolvimento da atividade, viu-se envolvido tanto pela discussão como pela forma de como foi realizada, uma vez que se esperava uma atividade em folha de papel, e realizar a

atividade trazendo um blusa dele, possibilitando o pensar e a escrita no que antes era dele, trouxe-lhe a ideia de pertencimento. Em suas palavras, “o feminismo é também problema meu”.

Após a produção da atividade em cada turma, e deixando exposto na sala de cada turma, as e os estudantes solicitaram que unissem as duas colchas, tornando-a uma única colcha de retalhos, “Coberta de Razão”. E, assim, em outro momento (no momento do clube)⁷. Tempo esse entre o turno matutino e vespertino, logo após o almoço, momento em que ambas as turmas participam do clube. E assim ficou a colcha de retalhos, ou melhor, a “Coberta de Razão”.

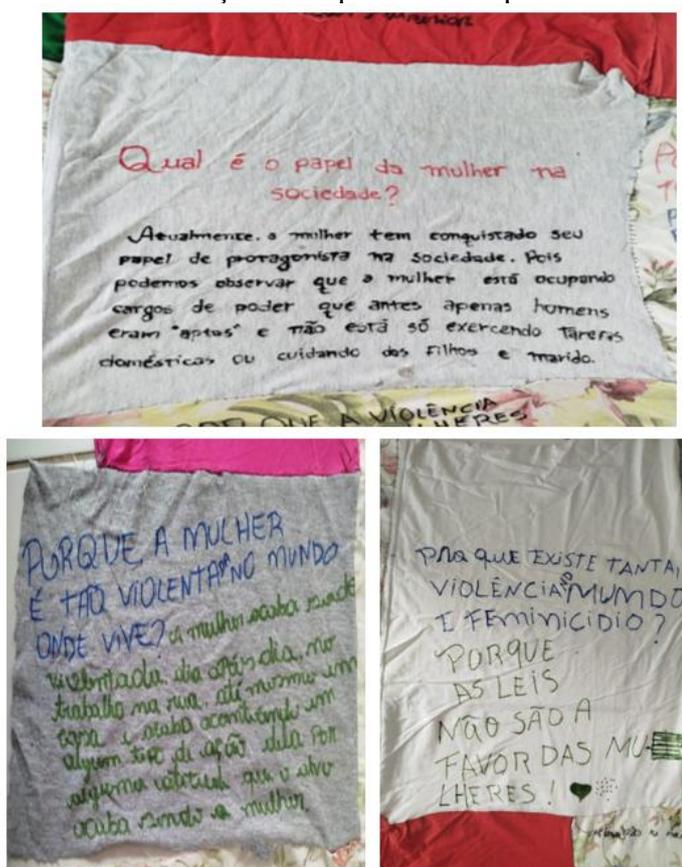
Figura 13 – Materialização da experiência do pensamento no retalho



Fonte: Acervo da autora, 2023.

⁷ Essa é uma resolução específica do Estado do Rio Grande do Norte De acordo com a Portaria SEI Nº837/2023 – SEEC/GS em seu artigo 15, que orienta a distribuição da horaria da e do docente das quais podem ser compostas pela s APÊs que é um recurso que possui uma intencionalidade pedagógica que corrobora a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Integral do RN com foco no fortalecimento dos Projetos de Vida dos nossos estudantes. Portanto, é importante que a Equipe Escolar prime por esse tempo pedagógico, desenvolvendo-o com qualidade e empenho, da qual podem ser compostas por clubes, seja de cultura, esporte e lazer. Sugestão de leitura, disponível em: Orientações Relatório APE_240206_081625 (1).pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

Figura 14 – Materialização da experiência do pensamento no retalho



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Podemos dizer que a proposta filosófica metodológica da Oficina de Pensamento realizada nas 3^{as} séries matutina e vespertina, possibilitou a experiência do pensamento e a materialização dessa experiência por meio dos recursos do vídeo Slam (*Eu não queria ser uma feminista*) e os excertos dos textos filosóficos com o produto final, a colcha de retalho “Coberta de Razão”. A atividade foi bem-sucedida sob a expectativa da proposta e da realização? Podemos dizer que, sim, mas não queremos quantificar essa experiência do pensamento sob os modelos conteudistas da escola institucional que temos, uma vez que a nossa proposta não atende a uma prática uniforme, mas possibilidades plurais.

5.3.2 Parte II – Segunda Oficina

A segunda oficina filosófica teve o tema *Caixa de ferramenta no uso dos conceitos gêneros e sexualidade*. Tomando como referência a filósofa Judith Butler, nossa discussão circulou pelas obras *Problemas de gênero* (2020) e *Desfazendo gênero* (2022).

Tomamos esse referencial por algumas questões, uma delas já questionada várias vezes pelas e pelos estudantes do ensino médio. Quando situamos historicamente a filósofa ou o filósofo, quase sempre, situamos alguém que já faleceu. Essa materialização do indivíduo vivo é algo sempre questionado por elas e eles, mas essa não foi a única decisão da escolha, já que a filósofa encontra-se viva.

É importante destacar esses pontos que, para nós, não foram cruciais, mas gostaríamos de expor, uma vez que são questionamentos trazidos pelas e pelos estudantes, mas nossa escolha primordial tratou, sobretudo, das menções destacadas no questionário diagnóstico realizado antes das oficinas, bem como das questões trazidas nas próprias aulas de filosofia.

Os próximos parágrafos tratarão do relato dessa segunda oficina filosófica, como já mencionamos, nas turmas da 3ª série do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino.

Antes da realização da oficina propriamente dita, solicitamos que as e os estudantes trouxessem potes vazios de margarina. O objetivo dessa solicitação era confeccionar uma espécie de caixa de ferramentas. Prontamente, esse material foi trazido para as aulas, e utilizamos o momento dos clubes de artes. É um momento entre meio dia e treze horas, ou seja entre o final do almoço e o início do turno vespertino. O clube é uma solicitação da estrutura semi-integral potiguar. Esse momento poderia ser usado como clube de leitura, atividades físicas, entre outras, e a escolha das e dos estudantes, desde o início do segundo semestre de 2023, foi o clube de artes, no qual realizam pinturas em telas, costuras para produção de fúxico, entre outros. Então, utilizamos esse momento para a confecção da caixa de ferramenta.

O material utilizado foi: E.V.A, tesoura e cola quente. Na imagem abaixo, é possível visualizar a caixa de ferramenta pronta. A cor do E.V.A não foi algo escolhido, era a única cor disponível no momento.

Figura 15 – Caixa de ferramenta filosófica



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Após a confecção, colocamos os excertos dos textos filosóficos – conceitos de gênero e sexualidade dentro da caixa de ferramenta e alguns papéis em branco. Outro ponto que também pré-organizamos foi o horário.

Sabe-se que, dentro da grade curricular potiguar, a aula de filosofia dispõe de uma hora semanal de 50 minutos. Como, para essa atividade, iríamos necessitar de mais tempo, devido ao fato de a estrutura da atividade carecer de um tempo a mais, nós, previamente, solicitamos aos professores das aulas seguintes a troca das aulas das semanas seguintes por aqueles horários. Nossa articulação para esse momento nos foi até preocupante, pois a rede estadual de ensino havia passado, nos meses de março e abril de 2023, por uma greve docente, cuja reivindicação era pelo cumprimento do ajuste do piso salarial docente do ano, cujo reajuste o governo parcelou em dez meses, mas com início de pagamento somente no ano posterior, ou seja, a partir de maio de 2024.

Outra questão preocupante, frente ao calendário escolar potiguar do ano de 2023 pós-greve, era ocorrerem as oficinas ainda no ano escolar, uma vez que inúmeros estudantes da Escola Antônia Guedes Martins residiam na zona rural do município, e o transporte escolar é feito pela prefeitura, conflitando, assim, os calendários, uma vez que o calendário da rede estadual de ensino iria até fevereiro de 2024, havendo um grande risco de muitos estudantes não participarem das aulas. Desse modo, nossa articulação dos horários para a realização das oficinas foi assim planejada, frente a essa realidade. Outra questão que gostaríamos de expor são os dias consecutivos da realização dessas duas oficinas, exatamente pelas questões expostas neste parágrafo. Expressos esses pontos, nosso relato concentra-se na realização, execução e conclusão dessa segunda oficina nos parágrafos seguintes.

Nossa atividade foi realizada no dia 07 de dezembro de 2023 nos turnos matutino e vespertino, nas turmas da 3ª série do ensino médio. Ao entrar na sala, convidamos as e os estudantes a participarem da aula e informamos que a atividade estaria voltada para a oficina filosófica com o tema *Caixa de ferramenta no uso dos conceitos gêneros e sexualidade*. Todas e todos aceitaram participar. Como é de costume, organizamos as cadeiras de acordo com a atividade realizada em aula e, para aquela atividade, solicitamos que formassem grupos de quatro estudantes, de modo que as mesas e cadeiras ficasse de frente uns para outros. Após a organização do espaço, iniciamos a atividade, como é possível observar nas duas imagens logo abaixo.

Figura 16 – Divisão em grupos para a realização da atividade filosófica



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Gostaríamos de destacar que, dentro do espaço organizando e/ou desorganizado, colocamos em uma mesa as obras que iríamos utilizar. Essa prática tem o objetivo de aproximar as obras filosóficas das e dos estudantes, uma vez que a escola, em sua estrutura física, dispõe de uma biblioteca, mas que, na realidade, é um espaço multiuso, e as obras que se encontram lá não são obras de filósofas e filósofos. Na rede estadual de ensino potiguar, há, uma vez por ano, a feira de livros, quando a equipe pedagógica solicita das e dos professores uma lista de obras necessárias. Habitualmente, solicitamos obras filosóficas, mas, infelizmente, nessas feiras não têm essas obras. O livro que foi adquirido numa dessas oportunidades foi o Mundo de Sofia, do autor Jostein Gaarder, do universo filosófico. Por sinal, um livro bastante solicitado pelas e pelos estudantes.

Com os grupos formados, foi entregue a caixa de ferramenta, de modo que cada grupo estava composto por quatro estudantes. Para início de conversa, perguntamos o porquê da caixa de ferramenta. O que há dentro de uma caixa de ferramenta? Foram respondendo que, normalmente, uma caixa de ferramenta contém ferramentas, e o objetivo delas é concertar algo, construir, demolir ou até mesmo desconcertar algo. Solicitamos que abrissem as caixas e observassem o que havia nela, e as e os estudantes responderam que algumas folhas e excertos de textos. Em seguida, questionamos: qual a relação daqueles instrumentos na nossa caixa de ferramenta com a caixa de ferramenta contendo martelo, chave de fenda, entre outros?

Uma estudante respondeu que o pensamento pode ser uma ferramenta. Falamos que sua resposta estava em condições de possibilidades próximas da proposta da caixa de ferramenta e expusemos a proposta da utilização da caixa de ferramenta, esclarecendo que a perspectiva pela qual estávamos utilizando a caixa de ferramenta aproximava-se da percepção,

nas próprias palavras de Foucault, de que seus conceitos são como ferramentas. Como expõe Foucault em entrevista dada e posteriormente organizada por Roger - Pol Droit:

Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros, seja História da loucura seja outro podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram... pois bem, tanto melhor! (Foucault, 2006, p. 52).

E, para apresentar um pouco quem é esse filósofo, realizamos uma breve exposição.

Michael Foucault é um filósofo contemporâneo que se dedicou à reflexão entre poder e conhecimento. Ele compreende que os conceitos se configuram como ferramentas para se operarem frente a múltiplas realidades. Realidades essas também do aqui e do agora. Em suas palavras, seus livros podem ser utilizado para desmontar os sistemas de poder. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que seus livros resultam, pois bem, tanto melhor. É nesse sentido que a caixa de ferramenta poderá nos auxiliar nessa atividade da aula de filosofia. No nosso caso, na oficina filosófica.

Exposto isso, a estudante que, no início das interrogações, havia falado que o pensamento poderia ser uma ferramenta menciona que sua ideia fez sentido diante da exposição, mas que o pensamento, em certo sentido, é uma ideia, o conceito pode agir no pensamento. Mesmo utilizando a concepção foucaultiana da caixa de ferramenta naquela oficina, não iríamos utilizar os textos de Foucault, mas de Judith Butler, uma filósofa que se encontra viva e que já veio ao Brasil.

Em seguida, escrevemos, no quadro branco, as palavras *gêneros* e *sexualidade* e pedimos às e aos estudantes que falassem quais outras palavras, a partir de suas vivências, estão ligadas a esses dois conceitos. Na 3ª série matutina, as palavras destacadas foram: identidade, bissexualidade e pré-conceito, lésbica, desrespeito e trans, travestis, fresco e inclusão. Já na 3ª série vespertina, as palavras citadas foram: feminismo, homossexualidade e masculino, machismo e pré-conceito, identidade, homofobia e sexo, homem, mulher e heterossexualidade, bissexualidade.

É possível observar que as palavras mencionadas por ambas as turmas são bem semelhantes e que suas vivências, a partir dos conceitos gênero e sexualidade, vão desde a

concepção de inclusão no que se refere à condição de gênero e sexualidade como a exclusão. E, nesse aspecto, segundo Butler (2020), a linguagem em si mesma é um instrumento, mas que podem ser misóginas em suas aplicações, como podemos observar no argumento de Butler (2020, p. 58):

Para Wittig, a linguagem é um instrumento ou utensílio que absolutamente não é misógino em suas estruturas, mas somente em suas aplicações. Para Irigaray, a possibilidade de outra linguagem ou economia significativa é a única chance de fugir da “marca” do gênero, que, para o feminino, nada mais é do que a obliteração misógina do sexo feminino.

No movimento seguinte da atividade, problematizamos algumas questões, como: o que é gênero? O que é sexualidade? Quantos gêneros existem? A partir desse movimento de pensarmos essas questões, pedimos que as e os estudantes abrissem a caixa de ferramenta e pegassem os dois excertos de textos filosóficos que se encontravam ali. Pedimos que lessem os excertos (Apêndice C) e tentassem pensar a partir das três questões que estavam escritas no quadro.

Após a leitura, solicitamos se seria possível responder às três questões problematizadas e expostas no quadro, e alguns estudantes responderam que sim. Então, voltamos à pergunta: o que é gênero? E um estudante respondeu que o gênero é um modelo a ser seguido, e esse modelo é dado através do ser homem ou ser mulher. Outra estudante completou que isso é chamado de heteronormatividade. Perguntamos se alguém saberia ou já havia ouvido essa palavra. E a mesma estudante respondeu que leu em um *post* no *Instagram*. Essa palavra chamou sua atenção, foi buscar o que seria, e, segundo suas pesquisas, tratava-se exatamente do que seu colega havia falado a partir do excerto do texto filosófico, que a heteronormatividade seria o modelo ensinado a partir do que vestir, do que comer, como sentar e até do que falar. Perguntamos se o excerto – ferramentas – que estavam em suas mãos traziam pistas para essa fala da colega. Responderam que sim, e pedimos para localizar no excerto, e um estudante mencionou exatamente o trecho: “é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade [...] o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida” (Butler, 2020, p. 69).

Assim, expusemos que essas práticas, na concepção da filósofa Butler (2020), colocam-se sob essa perspectiva: nossos corpos são marcados por essas práticas reguladoras que acabam sendo cristalizadas no tempo e naturalizadas. E, no nosso contexto, a naturalização do “modelo” de ser homem ou mulher, a chamada binariedade. Desse modo,

acabamos nomeando quais corpos, gêneros e sexualidade são “normais” ou “anormais”. Dito isso, podemos compreender como essas cristalizações e naturalização refletem nos aspectos político, ético, ontológico no modo de ser.

Seguimos para as próximas problematizações. Nesse momento, trazemos a questão: quantos gêneros existem? Um estudante nos trouxe o excerto filosófico da obra *Desfazendo gênero* (2022), que expõe: “para a filósofa Judith Butler a quantidade não é a principal questão”. Acrescentamos os seguintes pontos, sendo, nesse sentido, para Butler, o gênero uma construção social, e essa construção se deu sob a forma binária, homem e mulher, em que ambos performatizam aquilo que discutimos anteriormente, sobre os nossos corpos quanto as nossas roupas, forma de falar, o que comer. Isso é uma performance, ou seja, um modo que nos foi ensinado, através das relações de poder. Butler propõe uma abordagem mais fluida e não binária do gênero. Como forçadamente fomos ensinados, reconhecemos a multiplicidade de identidades e experiências de gênero. Desse modo, Butler nos convida a refletir sobre as complexidades e diversidades de identidades humanas.

Após a exposição, uma estudante perguntou: “Se a filósofa Butler entende que o gênero é uma construção binária, porque ela ainda continua chamado de gênero?” Convidamos a turma a pensar essa questão, e um estudante pediu que voltássemos ao excerto do texto, mencionando que podemos ver essa questão quando ela expõe: “[...] o gênero pode muito bem ser o dispositivo pelos quais tais termos são desconstruídos e desnaturalizados” (Butler, 2022, p.77). Ou seja: se é pelo termo gênero que fomos “naturalizados”, será também por ele que podemos desconstruir e desnaturalizar. Finalizada essa discussão, fomos para outras questões.

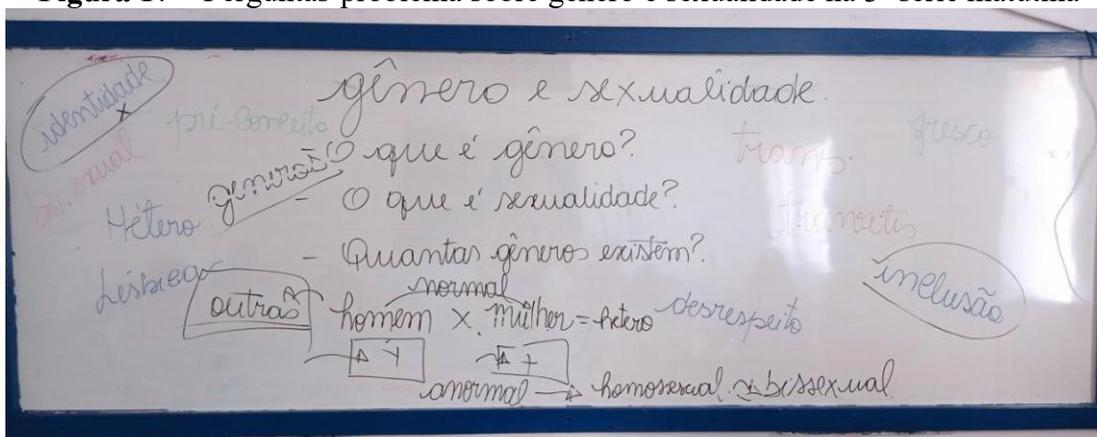
Convidamos, em seguida, as e os estudantes a pensarmos a questão: o que é sexualidade? Pedimos que voltassem aos excertos dos textos filosóficos e, a partir deles, poderíamos pensar essa problemática. Como dividimos a turma em grupos de quatro estudantes no máximo, um desses grupos expôs que, assim como o gênero, a sexualidade é uma construção social, pois, segundo Butler, sendo a sexualidade uma construção culturalmente produzida no interior das relações de poder, ela também não precisa obedecer a essa ordem de poder. Outro grupo rebate, perguntando: em que sentido quais sexualidades fogem dessa ordem?

Expusemos, nesse momento, que a sexualidade está no campo do comportamento e desejos, não exclusivamente desejos para o ato sexual, mas os desejos no sentido mais amplo, como o gosto por determinada cor, por tal perfume, entre outros. Outro grupo manifesta-se falando sobre a cor, atribuindo o gosto e o uso das cores, antes mesmo do nascimento, com os

chamados chá revelação: se for menina, é rosa; se for menino, é azul. Assim, todo o enxoval terá cores de acordo com o que, culturalmente, são atribuídos a meninas e a meninos. Perguntamos se os outros grupos gostariam de expor algo mais, e nenhum dos grupos solicitou a fala.

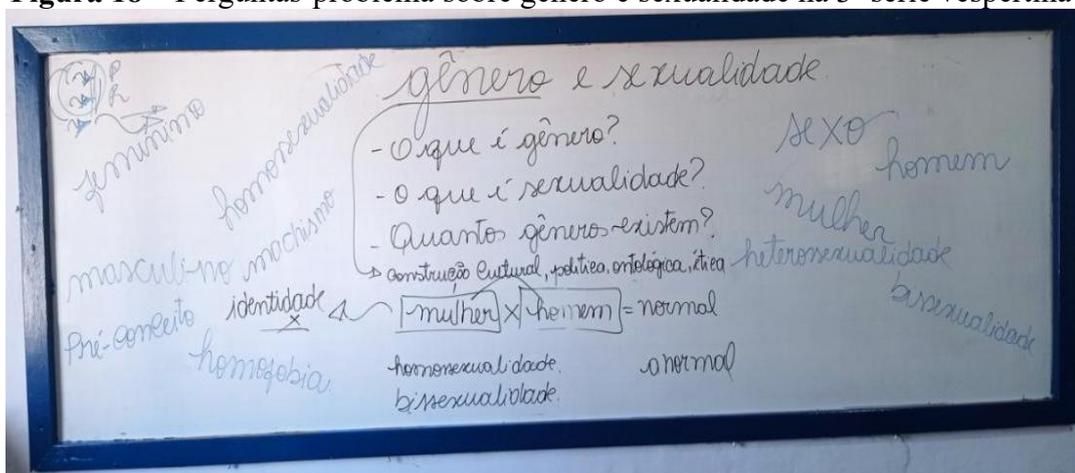
Exposto, discutido, pensando e possivelmente repensado, o quadro branco ficou assim na 3ª série matutina:

Figura 17 – Perguntas-problema sobre gênero e sexualidade na 3ª série matutina



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 18 – Perguntas-problema sobre gênero e sexualidade na 3ª série vespertina



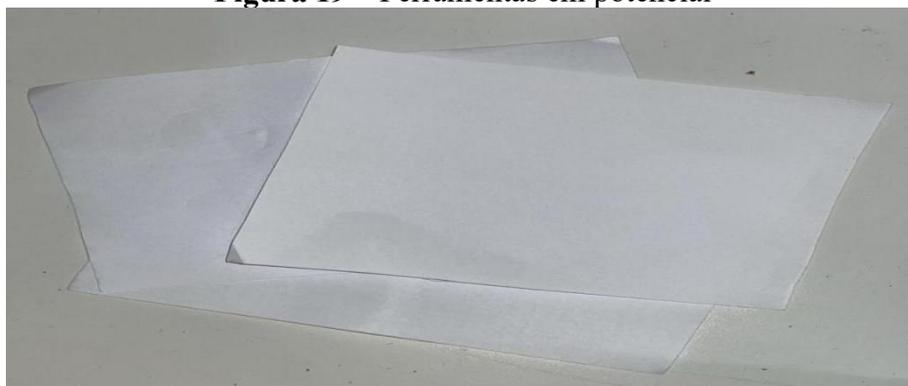
Fonte: Acervo da autora, 2023.

Na primeira imagem, veem-se as palavras relacionadas na perspectiva dos estudantes, ligadas aos conceitos de gênero e de sexualidade, as problematizações feitas na oficina e o modo como, de certa maneira, expusemos os conceitos discutidos da 3ª série matutina. Já a segunda imagem corresponde às menções e discussão exposta no quadro da 3ª série vespertina.

Até esse momento, expusemos os diálogos construídos, as falas e formas, na possibilidade de pensarmos os conceitos gênero e sexualidade, convidando a filósofa Butler

para a nossa oficina do pensamento. Nos próximos parágrafos, iremos relatar como foi o desenvolvimento das atividades com as outras ferramentas em potencial nas caixas de ferramentas dadas aos grupos. Estamos chamando de ferramentas em potencial os papéis em branco, como podemos ver na imagem abaixo:

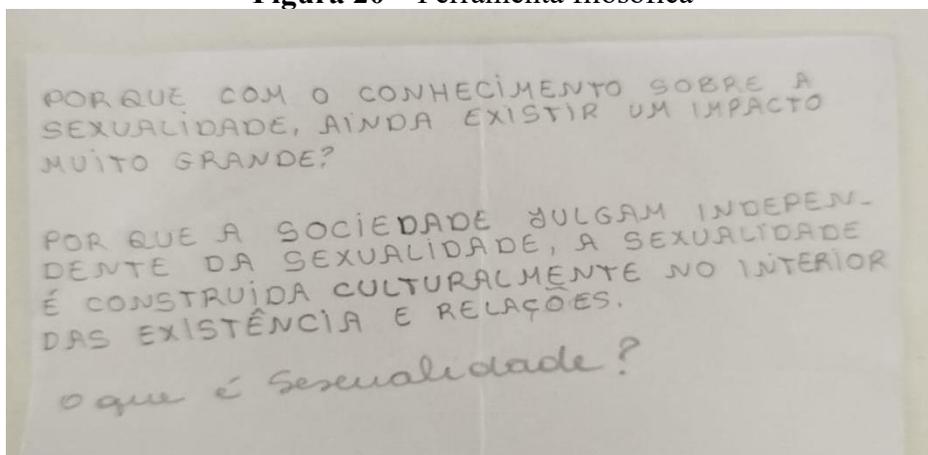
Figura 19 – Ferramentas em potencial



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Para tornarem-se o que estamos chamando de “ferramenta”, a qual ficará assim:

Figura 20 – Ferramenta filosófica



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Ou seja, a “Caixa de ferramenta filosófica” será entregue, e, dentro dela, estarão os excertos dos textos filosóficos e as folhas em branco. E, ao final das atividades, elas e eles devem entregar a “Caixa de ferramenta filosófica” com os excertos dos textos filosóficos e com os papéis que, nesse momento, devem conter uma possível pergunta, resposta e uma pergunta.

Após a exposição e a discussão desse primeiro momento, iniciamos o segundo momento. Pois bem. Solicitamos que cada grupo abra novamente as caixas de ferramentas

e pegasse os papéis em branco, distribuído a cada estudante. Em seguida, convidamos as e os estudantes a pensarem questões, problemas, perguntas a partir do que discutimos anteriormente, ou seja, qual questão você sente necessidade de entender, ou tem curiosidade, ou ainda que gostaria de reformular e ainda repensar? E, assim, solicitamos que escrevessem no papel tais perguntas. Como é possível visualizar nas imagens abaixo:

Figura 21 – Convite a pensar a partir das questões materializadas nas ferramentas em potencial



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 22 – Produção das questões nas ferramentas em potencial



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Passado esse momento, solicitamos que trocassem em si, no mesmo grupo, suas perguntas. Em seguida, convidamos as e os estudantes a responderem, ou melhor, a tentarem responder àquela questão, uma vez que, naquele momento, aquela questão tenha passado a ser

sua também, e, com auxílio, poderiam utilizar-se das outras ferramentas que estivessem na caixa.

Em seguida, com tudo finalizado nesse momento, solicitamos que colocassem, dentro da caixa de ferramenta, as suas agora ferramentas e juntassem às outras. Pedimos a cada grupo para nomear a sua caixa de ferramenta e entregamos uma etiqueta adesiva para que pensassem, escrevessem e colassem nelas. Os nomes das caixas de ferramentas dados pelos grupos da turma da 3ª série matutina foram: “Os loucos da filosofia”, “Os bons” e “Just not US”, “Construção” e “Amor à sabedoria”. Já na turma da 3ª série vespertina, foram: “Os anormais”, “Wimx club”, “Think”, “Thought” e “Gender”. Antes de irmos para o próximo momento, perguntamos o porque da escolha de cada nome aos respectivos grupos.

Da turma do turno matutino, o grupo chamado “Os loucos da filosofia” respondeu que escolheram esse nome, por se tratar de uma discussão que incomoda ainda algumas pessoas no sentido do pré-conceito ao falar de gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, que as perguntas, os excertos filosóficos provocaram e os tiraram da zona de conforto do pensamento. Elas e eles escolheram “Os loucos da filosofia” para sua caixa de ferramenta porque era assim que estavam se sentindo. O grupo intitulado “Os bons” relatou que colocaram esse nome por serem bons em tudo que fazem e por gostarem das aulas de filosofia, uma vez que é uma aula que os traz para mais perto da realidade deles. O grupo chamado de “Just not US” relatou que essa palavra *just* em inglês tem muitos significados, mas, no contexto da atividade, querem dizer: “nós não seremos pegos de calça curta”. Assim, não serão pegos em apuros na discussão de gênero e sexualidade. O grupo chamado de “Construção” relatou que escolheu esse nome por acreditar que estão em construção, e toda boa construção necessita de boas ferramentas. Logo a caixa de ferramenta iria se chamar Construção. Por último, o grupo do “Amor à sabedoria” se refere à memória das aulas da 1ª série, quando compreenderam o significado da palavra filosofia.

Já a turma do turno vespertino iniciou pelo grupo “Os anormais”, O grupo relatou que a inspiração do nome veio da filósofa Butler, pois, se as relações de poder produzem como padrão os normais, eles seriam os anormais, desobedecendo aos discursos de poder e desconstruindo-os. O grupo intitulado “Wimx club” falou que esse nome vem de uma série de uma plataforma de *streaming*, cujo enredo se configura da luta de fadas e princesas contra o poder, e a relação desse nome com a atividade era que, em certo sentido, trata-se da luta pelas relações de poder. O grupo “Think” mencionou que essa palavra, quando traduzida do inglês para o português, significa pensar. Para elas e eles, a caixa de ferramenta teria essa função de fazerem pensar. O grupo “Thought” relatou que, quando também traduzida do inglês para o

português, a expressão significa pensamos. Segundo elas e eles, essa palavra está associada à atividade filosófica. E, por último, o grupo “Gender” explicou que é uma palavra em inglês e, quando traduzida para o português, significa gênero, conceito tal sendo discutindo em sala.

Passado esse momento, convidamos os grupos a trocarem suas “Caixas de ferramentas filosóficas”. Feitas as trocas, pedimos que cada estudante pegasse uma ferramenta criada, ou seja, a folha escrita com a pergunta e a resposta, criando ou recriando, a partir delas, outra pergunta. Por exemplo, o grupo “Thought” trocava a sua “Caixa de ferramenta filosófica” com o grupo “Gender”. E as caixas continham os excertos dos textos filosóficos mais a folha de cada participante do grupo, contendo uma pergunta e uma possível resposta. E, a partir da pergunta e da possível resposta, cada estudante deveria problematizar, ou seja, criar outro problema a partir do que se coloca em cada “papel”, ou melhor, em cada “potencial ferramenta”.

Nessa parte da atividade, percebemos um pouco de dificuldade das e dos estudantes, uma vez que pensar a partir de problemas e respostas para elas e eles causava um certo grau de provocação um pouco maior do que daquele primeiro momento. Para tanto, sentimos essa dificuldade, mas, convidadas e convidados a mais esse desafio, elas e eles seguiram a proposta e a realizaram, executando a atividade conforme solicitado. Ou seja: após a troca da “Caixa de ferramentas filosóficas” e realizada a elaboração da pergunta a partir da pergunta e da possível resposta do primeiro momento, compartilhamos o que todas e todos realizaram, ou seja, a “Ferramenta” ganhou forma, com pergunta, resposta e pergunta⁸. Portanto, nesse momento, cada grupo foi convidado a ler suas ferramentas criadas naquela Oficina. As letras A, B e C são as atividades da 3ª série matutina, e as D, E e F são as atividades da 3ª série vespertina. Vejamos:

⁸ Esse momento lembrou-nos de uma formação continuada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte em julho do ano de 2023, com o tema Diversidade e Direitos humanos na construção de um Currículo Inclusivo para a Educação de Jovens e Adultos, em que professor Dr. Walter Kohan abre a formação continuada com o temática Alfabetização Filosófica e Diversidade. Realizamos uma atividade em que a pergunta era levada, estando em maior potência, que consistia em um grupo realizar uma pergunta, mas outro grupo só responder com outra pergunta. Esse movimento levou-nos a um estágio de pergunta, em certo sentido, a um estado de potência de perguntas.

Quadro 15 – Questionamentos dos estudantes

Estudante A	Como podemos melhorar o convívio entre diferentes gêneros e sexualidades? Podemos melhorar o convívio entre diferentes gêneros e sexualidades provendo a educação inclusiva. O respeito mutuo a desconstrução de estereótipos e a igualdade de direito para todas e todos. Podemos desconstruir modelos de gêneros?
Estudante B	Por que o gênero continua sendo um problema na sociedade? Segundo Butler, o gênero é ainda um problema pelas relações de poder. Qual a importância de se ter um gênero?
Estudante C	O que é gênero? O que ele representa para a nossa sociedade? E como ele é visto? O gênero é efeito de uma prática reguladora que buscam uniformizar a identidade de gênero por via da heterossexualidade compulsória. Sendo gênero homem e mulher, o que é ser homem e o que é ser mulher?
Estudante D	Por que tem mais de dois gênero? Porque sempre estamos em construção, então, o que sou hoje, posso não ser amanhã e isso não precisa ter necessariamente uma qualificação. Como as normas de gênero afetam a forma como as pessoas exploram sua sexualidade?
Estudante E	Como é construída a sexualidade? É construída culturalmente no interior das relações de poder existente, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou “além” do poder uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável. O que é sexualidade?
Estudante F	É possível existirem vários gêneros, por quê? Porque existem uma variedade de pessoas, ou seja, sujeitos, mesmo as relações de poder operacionalizando na produção de macho e fêmea, há uma outra ordem a pluralidade e desobediência? O que é identidade de gênero?

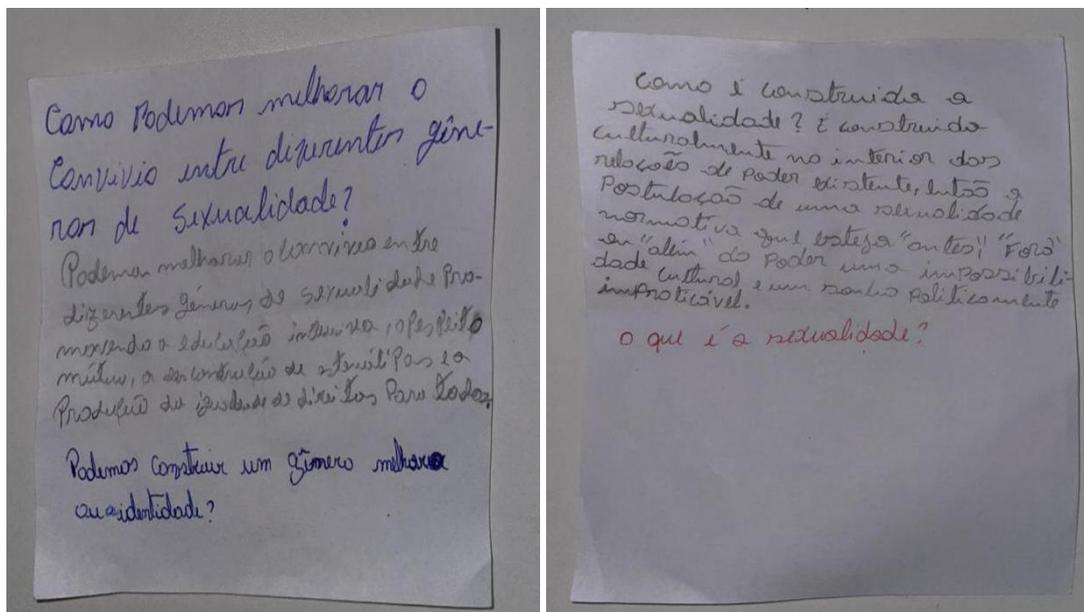
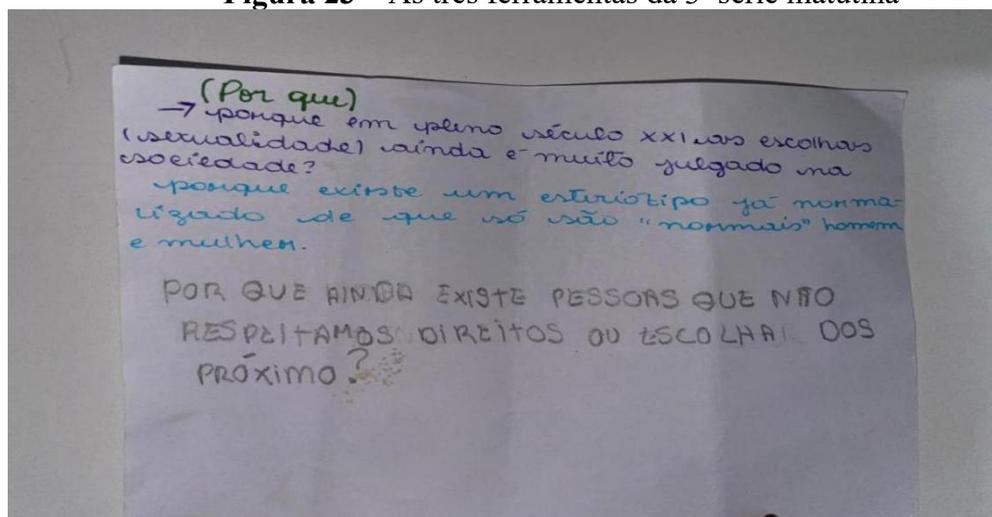
Fonte: A autora, 2024.

Desse modo, pensamos que, no movimento de criar e recriar, construir e desconstruir problemas, abrir possibilidades, seria importante levantar questões relacionadas a como promover um Ensino de Filosofia que provoque as e os estudantes quanto às situações em seu cotidiano, criando conexões dos problemas vivenciados por eles com os pensamentos filosóficos presentes na Filosofia. Nesse sentido, segundo Butler (2020, p. 7):

No discurso vigente em minha infância, criar problema era precisamente o que não se devia fazer, pois isso traria problemas para nós. A rebeldia e sua repressão pareciam ser apreendidas nos mesmos termos, fenômeno que deu lugar a meu primeiro discernimento crítico da manha sutil do poder: a lei dominante ameaçava com problemas, ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas. Assim, concluí que problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los.

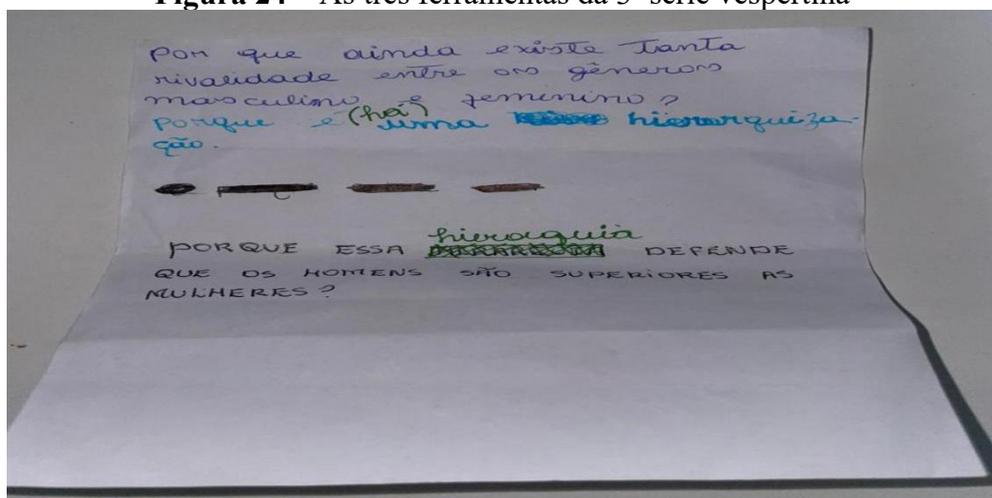
Diante do movimento e da experiência da atividade, sabemos que apresentar todas as “Ferramentas” realizada pelas e pelos estudantes é algo de muita riqueza. Mas, pela extensão da atividade, resolvemos expor seis “Ferramentas” produzidas por elas e eles. As três primeiras imagens tratam da 3ª série matutina, e as três seguintes, da 3ª série vespertina:

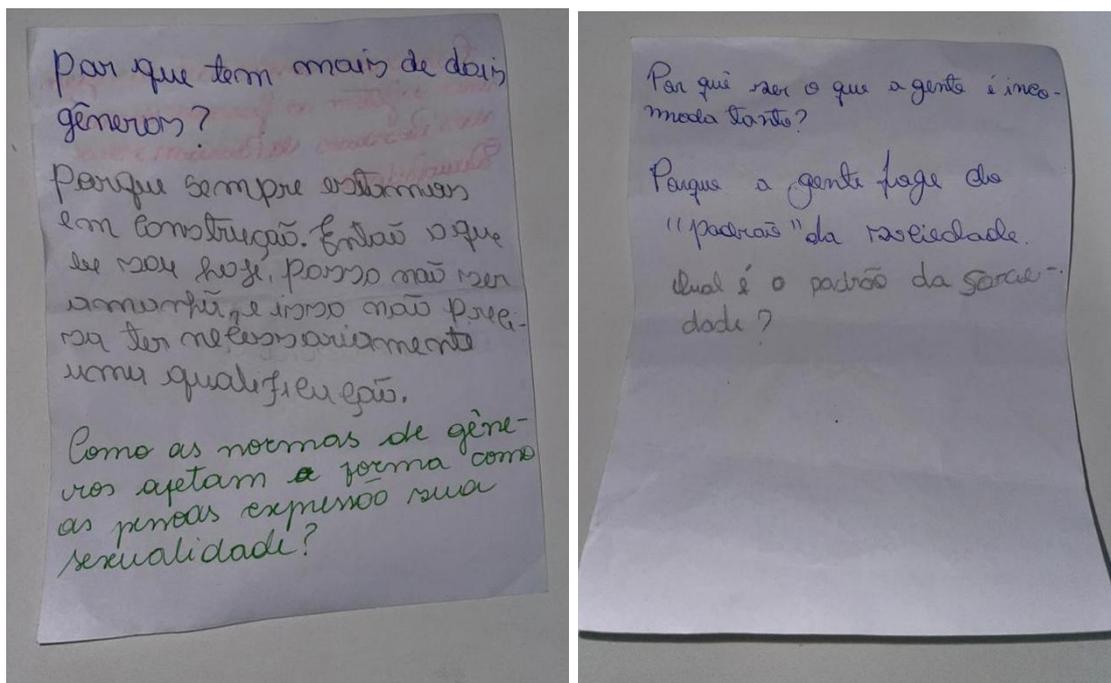
Figura 23 – As três ferramentas da 3ª série matutina



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 24 – As três ferramentas da 3ª série vespertina





Fonte: Acervo da autora, 2024.

Possibilitar a vivência da experiência do pensamento no Ensino de Filosofia, nesse sentido, é transgredir e reexistir com corpos os modos operantes, fazer da nossa existência um ato político. A primeira imagem corresponde à atividade realizada com a 3ª série matutina, e a segunda imagem corresponde à 3ª série vespertina. Desse modo, ambas as imagens correspondem à materialização da proposta da Oficina:

Figura 25 – Caixa de ferramenta filosófica da 3ª série matutina



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Figura 26 – Caixa de ferramenta filosófica da 3ª série vespertina



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Passado esse último momento da proposta da Oficina Filosófica, acreditamos que as vozes, as falas, as escutas e os corpos das nossas e dos nossos estudantes foram expressos, e a experiência filosófica com Oficinas Filosóficas oportunizou a todas e todos se expressarem, falarem e ouvirem, intentando um olhar para o Ensino de Filosofia enquanto um viés mais próximo de suas vivências, além de vislumbrarmos as discussões de gênero e sexualidade. Mesmo sendo o último movimento da oficina, finalizamos sem ser o definitivo, mas com a possibilidade do movimento da experiência do pensamento retornar, repensar. A proposta de deixar a pergunta é convite, ao mesmo tempo, para possibilitar perguntas e respostas outras, ou seja, a experiência do pensamento enquanto movimento e sobretudo para as questões de gênero no Ensino de Filosofia.

5.3.3 Parte III – Terceira Oficina

A nossa terceira e última oficina filosófica teve como tema: *corpos, vivências e expressões de si*. Diferentemente das outras duas oficinas realizadas, optamos para além do muro da escola. A oficina foi realizada em uma parte ecológica no município de Tibau do Sul, na Praia de Pipa, no Estado Rio Grande do Norte. Escolhemos esse espaço pela possibilidade visual com a natureza, uma vez que a perspectiva da atividade tinha como objetivo o cuidado de si e as expressões de si pelo corpo.

Tivemos o auxílio para a logística do transporte parte pela Secretaria de Educação Municipal de Lagoa D'Anta e parte da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado do Rio Grande do Norte, por meio da Diretoria Regional de Ensino. Pela direção escolar, as refeições, e contamos com o auxílio das e dos professores da instituição de ensino da Escola Antônia Guedes Martins, para que a atividade fosse realizada. Como foi previamente planejada, foi possível a realização, mas, se não tivesse sido possível a realização dessa atividade nesse espaço, a escola estaria como suporte para tal, sem necessariamente comprometer a análise.

Nossa proposta nessa oficina partiu muito mais de reflexões, com muito mais provocações do que um espaço para respostas prontas e acabadas. Nossa oficina seguiu o caminho da pergunta como ato potente de transformação. Desse modo, nos propusemos a interpelar: o que é o corpo? O que são os corpos nas sociedades? O que pode o corpo? O que podem os corpos em coletividade?

O corpo organiza e se organiza frente ao espaço (ao caos, à realidade), revela a experiência, a vivência os valores e as escolhas na vida. A composição, a localização e a atuação dos nossos corpos, ao que nos parece, obedece (ou, por muito tempo, obedeceu) a uma hierarquia, a um controle, a um disciplinamento, como expõe Foucault na obra *Vigiar e Punir* (2022): “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”” (Foucault, 2022, p.135).

Optamos por essa vivência nesse espaço por compreender que o ensino de filosofia possibilita a prática do cuidado de si na perspectiva foucaultiana em qualquer lugar e ou lugares outros. Segundo o filósofo, “aprender a viver a vida inteira era um aforismo citado por Sêneca e que convida a transformar a existência numa espécie de exercício permanente; e mesmo que seja bom começar cedo, é importante jamais relaxar” (Foucault, 2021, p.63). Ou seja: possibilitar o exercício da experiência do pensamento é possibilitar uma ética do cuidado de si, enquanto movimento.

Por se tratar de uma atividade extra-muro escolar, ou seja, em outra localidade, juntamos ambas as turmas da 3ª séries. Pensamos que essa união não alterou a proposta da oficina, uma vez que ambas as turmas eram bem introduzidas, sem grandes problemas ou conflitos.

Outro ponto que podemos destacar foi a animação das e dos estudantes ao saberem que a oficina seria realizada em um parque ecológico com a integração de banho de mar e visita ao Chapadão de Pipa. Alguns estudantes relataram que não conheciam o espaço, e

outros que ainda não haviam conhecido o mar. Ou seja, ainda não haviam vivenciado a experiência do banho de mar, seja pela condição financeira da família, seja pela falta de oportunidade.

Desse modo, nossa oficina foi realizada no dia 9 de dezembro de 2023 às 10 horas. Mesmo sendo acompanhada desde a saída da escola até o retorno, reservamos um período para a atividade coletiva, uma vez que, por se tratar de um espaço com trilhas, banho de mar e visita ao Chapadão de Pipa, a proposta era também possibilitar uma conexão com a natureza, aos sons da natureza, com a respiração. Um encontro e reencontro de si, ou seja, possibilitar o cuidado de si.

Logo na chegada ao parque, às 9 horas, reunimos todas e todos e convidamos as e os estudantes a realizarem a trilha até o espaço onde iríamos realizar a atividade. Logo após a atividade, informamos que iríamos à Praia do Madeiro e ao Chapadão de Pipa. Convidamos as e os estudantes a iniciarem a atividade com a caminhada.

Previamente, organizamos o espaço com espelhos pendurados nos troncos das árvores e os excertos dos textos filosóficos (APÊNDICE D). Para essa oficina, utilizamos Beauvoir (2019) e Foucault (2021) na entrada do espaço em quenga de coco, e ainda colamos nos alpendres do espaço. Também colocamos a colcha de retalhos (Coberta de Razão) como movimento de pensarmos os nossos corpos.

Com a chegada das e dos estudantes ao espaço, convidamos que sentassem onde se sentissem à vontade e convidamos a relatar a vivência da trilha, momento para descansar. Após esse momento, convidamos as e os estudantes a levantarem e observarem o espaço, os elementos que ali estavam. E, a partir desse movimento, propusemos o exercício da busca pela temática da oficina. Alguns estudantes facilmente trouxeram conceitos, como corpo e cuidado si. E, assim, apresentamos o tema da nossa oficina: corpos, vivências e expressões de si. A imagem superior à esquerda corresponde ao início da trilha. A segunda imagem superior à direita corresponde à metade da trilha, com vista para a praia dos Golfinhos, e a imagem inferior central corresponde à chegada das e dos estudantes ao local proposto para a realização da atividade filosófica.

Figura 27 – Caminhada, vivência e terraço onde foi realizada a oficina filosófica



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Em seguida, problematizamos: o que é o corpo? Alguns estudantes iniciaram suas falas pela marcas do seus próprios corpos. Pelo preconceito da cor da sua pele, pelas estrias, celulite, por suas roupas, por seu cabelo, por sua sexualidade, pelo gênero, ou seja, as relações de poder que o corpo sofreu e sofre. Expusemos que essa seria uma as marcas da relação de poder no corpo e, mais uma vez, convidamos as e os estudantes à reflexão: o que é o corpo?

Um estudante expressou que o corpo é uma manifestação e, como manifestação, está em movimento, porque existem momentos e corpos infantis, adultos e idosos. Perguntamos se mais alguém gostaria de falar e nos encaminhamos para convidar as e os estudantes à leitura dos excertos dos textos filosóficos.

Iniciamos a leitura pausada do excerto do texto filosófico de Beauvoir (2020). Em seguida, convidamos as e os estudantes a refletirem. Desse modo, o que podemos compreender a partir de Beauvoir sobre o que é o corpo? É interessante como as e os estudantes sentiram-se ainda mais provocados ao ler os excertos, como o excerto auxilia o movimento do pensamento, uma vez que, a partir desse momento, todos queriam falar de uma vez só. Em certo sentido, é até bonito viver esse acontecimento.

Figura 28 – Terraço onde foi realizada a oficina filosófica



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Feito isto, organizamos as falas e iniciamos a escuta. Uma estudante iniciou apresentando que, segundo Beauvoir (2020), o corpo é um modo relacional consigo mesmo, com o outro e com o mundo, é um aparecer, ou seja, não se esconder, estar presente. Já outra estudante falou que, segundo Beauvoir (2020), o corpo é algo que nos forma, mas que não nos define, já que ele é um instrumento que efetua a compreensão do mundo. Já outro estudante perguntou o que é a subjetividade. São interessantes esses movimentos. O ensino de filosofia possibilita esses movimentos da experiência do pensamento e como a potência do pensamento é viva quando dialogada com o textos filosóficos e pela busca dos conceitos.

Quanto à subjetividade em Beauvoir (2005), podemos dizer tratar-se de um movimento livre e sensível aberto fora de si. Fora porque ainda não somos, já que, para ela, nos tornamos. Logo, ainda não sou o outro de si, mas ainda é enquanto potência *desejo*. Assim, a subjetividade como liberdade é um movimento concreto e singular, embora a liberdade seja circunstancial.

Em seguida, expusemos que, nesse sentido, para Beauvoir, o corpo não é só a carne, mas é a presença fenomenológica. Não só aquilo que olha, que obedece, que sofre, não é um objeto, mas é a abertura espontânea a partir da qual se vinculam materialmente sujeito e mundo. Após essa exposição, uma estudante expôs que podemos concluir que a filosofia não está fora da vida e que, em certo sentido, a filosofia é vida, está presente em nós, que pensamos e sentimos. A vivência desse momento, nessa caminhada, fez a estudante encontrar elementos como o espelho, possibilitando que ela olhasse para si, fazendo-a arrepiar-se e concluir que pensar não é só na cabeça ou no cérebro, como muitos atribuem, mas pensar é algo que acontece em todo corpo no mundo.

Dando continuidade à atividade da oficina, convidamos o filósofo Foucault (2021) para o nosso espaço e convidamos as e os estudantes a caminharem na leitura com a seguinte provocação: o que pode o corpo? Finalizada a leitura, relembramos a questão, e um estudante menciona que o excerto do texto expõe o cuidado de si, onde ter o cuidado de si, não no sentido da dominação para gerar uma revolta, mas o cuidado de si enquanto um prazer consigo mesmo. E insistimos na provocação, e outro estudante expôs que o corpo se desvela e, nesse sentido, a partir de Foucault, é cuidar de si.

Expusemos que esse cuidado foucaultino é um cuidado enquanto prática, ou seja, está no caminho da ética, da ação em que a experiência de si coloca-se no campo de olhar para si, não para dominar ou exercer somente a soberania sobre si, mas alguém que finalmente tem acesso a si e sente prazer, deleita-se. Nas palavras do Foucault, “ele nasce em nós em nós mesmos” (Foucault, 2021, p. 85). E ainda: “[...] mas, essa soberania amplia-se numa experiência em que a relação consigo assume a forma não somente de uma dominação, mas de um gozo sem desejo e sem perturbação” (Foucault, 2021, p. 87). Ou seja, não é o desejo, enquanto falta, mas o prazer do encontro da verdade, não pela falta, mas pela potência.

Essa prática do cuidado de si em, outras palavras, como um modo de viver, é ir muito além da possibilidade de fixar regras de conduta: consiste em modificar o seu próprio modo de ser, fazendo da sua vida uma arte de autocondução. Fazer da própria vida uma estética da existência, ou seja, construir a vida com plasticidade e beleza adquire um significado político, porque, na medida em que há uma ação de criação de estilos de ser para si mesmo, levado a cabo um exercício de mudança para si, entende-se como uma prática de liberdade que não é outra coisa senão a criação de si mesmo. Nas palavras de Foucault, “dirige teu olhar para o bem verdadeiro; sê feliz pelos teus próprios bens (*de tuo*). Mas, esses bens, de que se trata? De ti mesmo e de tua melhor parte” (Foucault, 2021, p. 86).

Em seguida, uma estudante problematizou: nossos corpos são políticos? E outro estudante expressou que, diante do que discutimos, sim, porque os nossos corpos também servirão de instrumento das relações de poder. Diante desse contexto, convidamos as e os estudantes a ouvirem a música *Masculinidade*, de composição de Tiago Iorc / Mateus Asato / Tomás Tróia / Lux Ferreira, interpretada por Thiago Iorc, e a música *Triste, louca ou má*, de composição de Du ju Strassacapa, interpretada pela banda Francisco el Hombre.

Após esse momento, convidamos as e os estudantes a relacionarem a letra das músicas aos conceitos discutidos. Alguns estudantes mencionaram que, em ambas as músicas, é possível visualizar as relações aos excertos dos textos filosóficos. Na música *Masculinidade*, as palavras destacadas por elas e eles foram: opressões, cuidar, cuidado e masculinidade; já na música *Triste louca ou má*, as palavras foram: mulher, recusar, carne.

Assim, segundo as suas falas, na música *Masculinidade*, a palavra (conceito) *cuidado* aparece sob outro sentido, o cuidado para “não deixar de ser homem”. Mas, em certo sentido, esse homem é uma construção cultural vazia de si mesmo, a opressão do corpo, da roupa e das emoções. A palavra cuidar na música pede uma ação de cuidado de si, as relações de poder da heteronormatividade, em que esse modelo de homem é esvaziado, ele é o que as relações de poder produziram, mas ele não é ele mesmo. Nesse sentido, a pessoa é projetada a odiar-se.

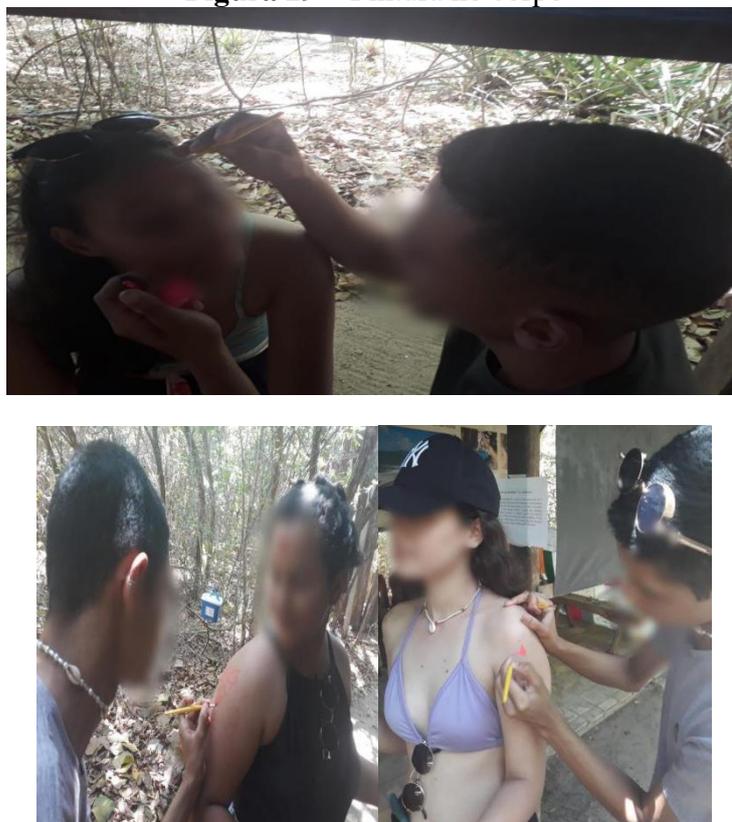
Na música *Triste louca ou má*, suas falas caminharam por compreender que, na música, a mulher é apresentada pelo olhar do homem e pelas marcas do patriarcado, que são dispositivos das relações de poder. A opressão e a recusa pelo cuidado de si, operacionalizado tentando definir o gênero, a sexualidade e o corpo. A música apresenta no refrão que o homem (o outro) não te define, a carne não te define, você é seu próprio lar. Isso se relaciona muito bem com os excertos filosóficos, uma vez que é o cuidado de si que resiste. E concluimos, mas sem querer finalizar, que os conceitos de corpo, de cuidar e de cuidado ganham outro sentido, ou seja, são ressignificados, como a própria canção expõe: “a vida reinventa/queima o mapa/traçar de novo a estrada” (Francisco, 2016).

Em seguida, sob essa perspectiva do ressignificar, do cuidado de si e do corpo, convidamos as e os estudantes a vivenciarem, de modo prático, o discurso da Arte, notadamente, por meio dos diálogos mediados tanto pelos excerto dos textos filosóficos como pelas músicas que comportaram significados, intensividades das e dos estudantes. Elas e eles foram convidados a vivenciar a experiência do movimento desde o andar, a movimentação por meio de danças, com a escuta de músicas, com a fruição de pinturas, com palavras, poemas ou até mesmo a não palavra, já que a própria presença do corpo fala. Ficamos abertas

e abertos a outras possibilidades, a canções, poemas, composições, performances tanto referenciais como autorais.

Nesse momento, a possibilidade foi de oportunizar para que nossos corpos falassem, interagissem, se autotocassem, que ocupassem espaços, presenças, movimentos, que se permitissem viver a experiência da corporalidade. A imagem abaixo corresponde à opção que as e os estudantes realizaram, diante do convite para que pudessem fazer o que os fizesse confortáveis, e a opção delas e deles foi a pintura no corpo

Figura 29 – Pintura no corpo



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Passado esse momento, ainda na perspectiva de possibilitar a palavra, a escrita, sorteamos quatro cadernos, para que, posteriormente, se utilizassem desse recurso como fonte de escrita de poemas, canções, frases, desenhos ou possibilidades outras que estivessem ligados a nossa Oficina Filosófica. A imagem abaixo corresponde a um dos quatros cadernos sorteados entre as e os estudantes:

Figura 30 – Um dos quatro cadernos sorteados



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Como falamos no início desta seção, a nossa Oficina teve um tempo cronológico e Kairológico, um medido no tempo ora vivido enquanto presente vivencial e existencial, de modo que pudéssemos relatar. Mas a extensão da última atividade reverberou na ocupação dos nossos corpos na Praia do Madeiro, no Chapadão de Pipa, ressignificando as marcas dos corpos, desvelando-nos e reescrevendo-nos.

A imagem a seguir corresponde à apresentação de um dos momentos descritos acima, no Chapadão de Pipa. As e os estudantes pediram que tirássemos a foto com a colcha de retalhos “Coberta de Razão”, uma vez que aquele elemento compôs uma das atividades realizadas, e eles quiseram trazer aquele momento para aquele espaço.

Figura 31 – Colcha de retalhos “Coberta de Razão” Chapadão de Pipa



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Por fim, pudemos considerar que a vivência com a utilização dos recursos, isto é, do uso de oficinas filosóficas, possibilitou desenvolver, no espaço das aulas de Filosofia, momentos que possibilitaram as estudantes e os estudantes a viverem a experiência do pensamento e, sobretudo, sentir a filosofia como pertencente, como saber que possibilita a construção, a desconstrução e a reconstrução de si, na ocupação dos espaços por seus corpos, a criar e recriar possibilidades outras nas questões de gênero e sexualidade. Corpos e subjetividades que poderão resistir ao tempo e às relações de poder.

5.4 DIAGNÓSTICO APÓS AS OFICINAS

Sabendo da importância da verificação das análises em uma pesquisa, quando se trata de acontecimentos fenomenológicos, quantificar e qualificar são de uma complexidade tamanha. No início deste capítulo, mencionamos que esses dados não são determinantes para definir os impactos das metodologias, das propostas e das reflexões do ensino de filosofia no ensino médio, mas não podemos abrir mão desse verificador, haja vista a importância dos métodos científicos para a pesquisa. Desse modo, tentaremos, nos próximos parágrafos, apresentar os dados das análises após as oficinas filosóficas no ensino de filosofia no ensino médio e qual impacto das discussões de gênero e do lugar de fala da mulher foi possível possibilitar às e aos estudantes da Escola Antônia Guedes Martins nas turmas da 3ª série dos turnos matutino e vespertino.

Assim como organizamos na sessão do diagnóstico antes das oficinas filosóficas, utilizaremos as mesmas estratégias para a análise, com o uso de tabelas e gráfico para demonstração dos resultados. Organizamos também nossas análises dos questionários por turno, para que pudéssemos analisar cada turma com suas particularidades, observações e compreensões. Sobre as análises quantitativas, utilizamos palavras-chave como marcadores. Vale destacar também que a quantidade de palavras-chave deu-se por menções, e não por quantidade de participantes.

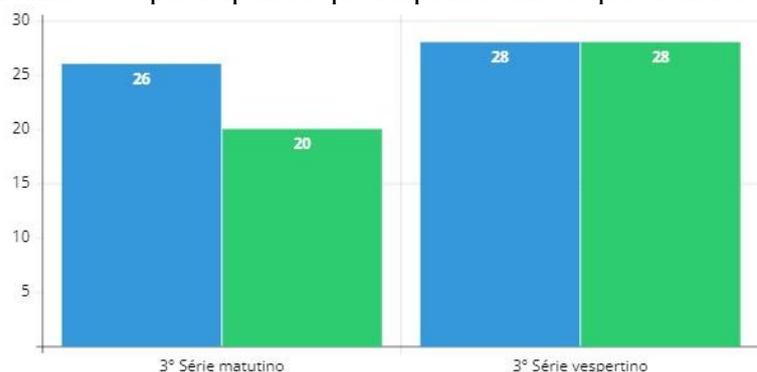
Nesse sentido, lembrando do quantitativo de estudantes, estando 54 estudantes matriculados nas 3ª série, tivemos o número de 48 estudantes que aceitaram o convite e participaram desse segundo momento da pesquisa durante o mês de dezembro de 2023. Desses 54 estudantes matriculados, seis não compareceram nesses últimos meses do calendário escolar potiguar na escola, três justificaram que estariam indo para outro Estado, em busca de emprego, e estavam abandonado a escola, e, com os três restantes, a escola não conseguiu entrar em contato até o final da pesquisa. O estudante que, no primeiro

questionário, não aceitou participar, após as oficinas filosóficas, aceitou, totalizando 85,7% das e dos estudantes matriculados.

Como iremos observar nos demonstrativos abaixo, obtivemos a participação de todas e todos estudantes as quais e os quais estavam presentes diariamente na escola e nas aulas de filosofia. Observamos que, na aplicação do primeiro questionário, o estudante que não desejou participar espontaneamente antes mesmo de realizarmos o convite para a execução, dispôs-se a realizá-lo, levando-nos a concluir que gostou das Oficinas. As orientações da importância da pesquisa, possivelmente, fizeram-no participar da segunda aplicação do questionário.

Logo, o gráfico abaixo é composto pelo quantitativo de estudantes que participaram tanto das Oficinas Filosóficas como da aplicação do segundo questionário, ou seja, o questionário após as Oficinas da 3ª série matutina e da 3ª série vespertina:

Gráfico 4 – Número de participantes que responderam ao questionário após as oficinas



Fonte: A autora, 2024.

Quadro 16 – Quantitativo de estudantes que responderam ao questionário antes e depois das oficinas

	Quantidade de estudantes matriculados	Quantidade de estudantes participantes do questionário antes das Oficinas Filosóficas	Quantidade de estudantes participantes do questionário após as Oficinas Filosóficas
3ª série matutina	26	20	20
3ª série vespertina	28	27	28

Fonte: A autora, 2024.

O quadro que segue abaixo sinaliza para a questão sobre quais diferenças existem entre homens e mulheres. As menções levantadas pelas e pelos estudantes mudaram do primeiro questionário em ambas as turmas, ou seja, antes das oficinas filosóficas. No segundo questionário, o que foi destacado nas diferenças entre mulheres e homens foram diferenças sociais, culturais, educacionais e de direito. As diferenças físicas, biológicas e do corpo caem

para o terceiro lugar das menções postas pelas e pelos estudantes. Outras questões apareceram, como a discussão sobre o gênero e a quebra de paradigmas sobre o gênero, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 17 – Quais diferenças existem entre homens e mulheres?

3ª série matutina – 20 participantes	
Diferenças sócio, cultural e de direito	30 menções
Desigualdade de gênero	17 menções
Diferenças biológicas e anatômicas	15 menções

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 18 – Quais diferenças existem entre homens e mulheres?

3ª série vespertina – 28 participantes	
Diferenças entre a educação	48 menções
Reflexão sobre o gênero	35 menções
Diferenças entre o conhecimento do próprio corpo	30 menções
Diferenças na aceitação e respeito	15 menções
Diferenças na desmistificação dos tabus	9 menções
Diferença na violência gênero	9 menções

Fonte: A autora, 2024.

Para a segunda questão, na observação da diferença no exercício de trabalho entre homens e mulheres, observamos que não houve diferenças significativas nas respostas, mas observamos menções que antes não foram destacadas, tendo sido possível observar nessa segunda aplicação, após as oficinas. Questões como a discriminação do gênero no emprego, desigualdade na representação por gênero e julgamento das escolhas das mulheres, como podemos observar nos quadros abaixo:

Quadro 19 – Você observa diferença no exercício de trabalho entre homens e mulheres? Justifique.

3ª série matutina – 20 participantes	
Desigualdade de gênero no mercado de trabalho	41 menções
Desvalorização do trabalho feminino	12 menções
Discriminação de gênero no trabalho	10 menções
Diferença salarial entre gênero	8 menções
Julgamento das escolhas das mulheres	8 menções

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 20 – Você observa diferença no exercício de trabalho entre homens e mulheres? Justifique.

3ª série vespertina – 28 participantes	
Desigualdade salarial	30 menções
Desvalorização do trabalho feminino	20 menções
Ocupação de cargos por gênero	18 menções
Discriminação de gênero no emprego	10 menções
Trabalho doméstico não remunerado	10 menções
Diferenças no tratamento no mercado de trabalho	7 menções
Desigualdade na representação	7 menções
Expectativas sociais e estereótipos de gênero	7 menções

Fonte: A autora, 2024.

Desse modo, podemos observar uma reelaboração do pensamentos das/os estudantes, que entendemos resultou da contribuição das discussões realizadas a partir de conceitos para construir suas respostas.

Caminhando para a questão da compreensão de ser homem e do ser mulher, observamos que, em ambas as turmas, a menção diferenças físicas foi pouco ou quase não foi mencionada, e sim a construção de ser homem ou mulher como o processo das relações de poder, como podemos visualizar nos quadros abaixo.

Quadro 21 – Descreva sua compreensão de ser homem ou mulher

3ª série matutina – 20 participantes	
Ser mulher ou homem é uma construção da relação de poder	38 menções
Desafios e julgamentos enfrentados pelas mulheres	20 menções
Lutas das mulheres por liberdade e igualdade	10 menções

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 22 – Descreva sua compreensão de ser homem ou mulher

3ª série vespertina – 28 participantes	
Relações de poder	31 menções
Desigualdade de gênero	9 menções
Necessidade de respeito e reconhecimento	9 menções
Falta de políticas públicas	7 menções
Complexidade do problema	3 menções

Fonte: A autora, 2024.

Para a questão em que você atribui a invisibilidade da mulher, na comparação dos questionários, observamos uma grande diferença nas respostas, uma vez que, nas respostas do primeiro questionário, atribuía-se às questões políticas, e agora observamos, entre essa questão, as relações de poder, o machismo, o trabalho e o contexto histórico das mulheres. Como optamos por analisar por menções, gostaríamos de destacar, nessa questão, que muitos estudantes, ao atribuir a invisibilidade da mulher, responderam que a luta contra a invisibilidade das mulheres é uma luta de todas e todos. Para tanto, iremos visualizar as menções destacadas pelas e pelos estudantes nos questionários após as oficinas filosóficas.

Quadro 23 – A que você atribui a invisibilidade da mulher?

3ª série matutina – 20 participantes	
Machismo e preconceito de gênero	16 menções
Relações de poder	14 menções
Responsabilidade desproporcional	10 menções
Falta de reconhecimento e valorização	10 menções
Desigualdade salarial	5 menções
Histórico de cercamento e limitações	5 menções

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 24 – A que você atribui a invisibilidade da mulher?

3ª série vespertina – 28 participantes	
Relações de poder	31 menções
Desigualdade de gênero	9 menções
Necessidade de respeito e reconhecimento	9 menções
Falta de políticas públicas	7 menções
Complexidade do problema	3 menções

Fonte: A autora, 2024.

E, por último, na questão referente às contribuições das aulas de filosofia que possibilitam a pensar sobre as questões de gênero, as e os estudantes já haviam sinalizado que ela possibilita o pensar e a reflexão. No entanto, na segunda aplicação do questionário, visualizamos novas perspectivas para as aulas de filosofia. Sabemos da importância e da relevância que as análises metodológicas têm para uma pesquisa, mas ao ouvir, ao final da aplicação do segundo questionário, que as aulas de filosofia fizeram diferença na vida do estudante, esses dados quantitativos e qualitativos se ampliam, uma vez que discutir sobre algo que toca a vida, a realidade, traz-nos um sentido para o processo de Ensino das aulas de Filosofia. Ainda possibilitou, entre alguns pontos, sentido para o nossa pesquisa, tornando-a

viva e pulsante. Mas, vejamos, no quadro, abaixo o que as e os estudantes mencionam sobre as possibilidades de contribuição das aulas de filosofia para as questões de gênero:

Quadro 25 – Quais as contribuições das aulas de filosofia possibilitam você pensar sobre as questões de gênero ?

3ª série matutina – 20 participantes	
Compreensão, entendimento da sexualidade e gênero	22 menções
Conhecimento e respeito ao próprio corpo e o cuidado de si	20 menções
Reflexão sobre identidade de gênero e desconstrução de estereótipos de gênero	12 menções
Questionamentos e relevância das discussões de gênero	12 menções

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 26 – Quais as contribuições das aulas de filosofia possibilitam você pensar sobre as questões de gênero ?

3ª série vespertina – 28 participantes	
Aprender a pensar e a melhoria da forma de pensar as questões de gênero e as relações de poder	46 menções
Desenvolvimento pessoal, auto-descoberta, importância de conhecer a si mesmo, reconhecimento da singularidade e do corpo, aceitação e cuidado de si	32 menções
Reconhecimento e respeito a multiplicidade e identidade de gênero	31 menções
Desconstrução de estereótipos de gênero	12 menções

Fonte: A autora, 2024.

Podemos concluir que o somatório de elementos (observações, questionários e produções) é indicativo do êxito da proposta, demonstrando, assim, as possibilidades das discussões de gênero no ensino de filosofia no ensino médio.

6 SEM ENCERRAR

Rememorar os caminhos que me trouxeram até aqui possibilitou-me refletir sobre o que fui, o que sou e o que posso tornar-me. A questão é só o que fizeram de mim, mas o que agora posso fazer de mim. Depois de ter discutido com Simone de Beauvoir e Judith Butler, ajudou-me a pensar a plurivocidade de ser mulher, a pensar a maternidade, a atribuição de cuidadora da mulher, os feminismos, a prática docente, a escola, compreendendo, assim, a compreender o Ensino de Filosofia como o lugar de criar problemas e conceitos, do lugar de pensar as questões de gênero e como isso pode ser uma possibilidade de pensarmos formas outras do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Viver a experiência filosófica para com os estudantes possibilitou-me aprender a aprender, a escutar, a sentir o pensamento com o corpo, a viver a experiência do pensamento carregado de vidas. Para além da experiência filosófica em sala de aula, foi em, casa com meus filhos, vivendo a experiência filosófica, seja com meu filho de 11 anos de idade com deficiência física e intelectual, participando das orientações e, ao chegar em casa, indo “criar sua experiência filosófica com água, sabão e pensamentos e, nas suas pausas silenciosas, quando pergunto o porquê do silêncio, responder que está “ na experiência do pensamento, experimentando o pensamento”, nas palavras dele. E, com minha filha de 19 anos de idade, a discutir os conceitos filosóficos sobre as questões de gênero e a pensarmos a nossa própria condição de ser mulher.

Foram vivências que possibilitaram pensar o Ensino de filosofia para além do muro da escola, para além das condições físicas e intelectuais das pessoas, a pensar no Ensino de Filosofia como um exercício errante e possível a qualquer lugar, a qualquer pessoa e que nos levam a criar problemas, o que pode a experiência do pensamento?

Nossa pesquisa pode contribuir para as e os docentes e profissionais de Ensino no campo conceitual e possível condição da prática das oficinas filosóficas ou de pensamento em sala de aula do Ensino Básico, a pensar o lugar de fala das mulheres e as questões de gênero, para repensarmos o Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Norte/ Potiguar como Currículo que abarque as questões de gênero e que se utilize de filósofas que pensam os problemas filosóficos, e não só o contexto histórico das mulheres na Filosofia.

A pesquisa sobre o Ensino de Filosofia, o lugar de fala das mulheres e as questões de gênero pode ser uma área rica e relevante para uma pesquisa de doutorado. Esse campo oferece várias possibilidades de exploração, como examinar como as questões de gênero são abordadas nos Currículos de Filosofia, e se há uma representação adequada de filósofas e

teorias feministas. Investigar como a inclusão de perspectivas de gênero no Ensino de Filosofia afeta a compreensão e o engajamento das e dos estudantes com a experiência filosófica. Analisar a história das mulheres na Filosofia e como a ausência do espaço pode influenciar a percepção do campo curricular. Investigar as experiências das mulheres que ensinam filosofia e como elas enfrentam desafios relacionados ao gênero no ambiente escolar. Estudar como diferentes correntes da Filosofia feminista são integradas e discutidas nos currículos de Filosofia do Ensino Médio. Essa área de pesquisa não só é relevante para a Filosofia, para o Ensino de Filosofia, mas também pode contribuir para debates mais amplos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **Por uma moral da ambiguidade**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2005.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2020.

BUTLER, Judith P. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Unesp, 2022.

BUTLER, Judith P. **A força da não violência**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CARVALHO, Flávio de. Filosofias e generos: Desafios para ensinar a filosofar. **Problemata**. Revista internacional, v.11, n.3, p.139-151, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/55593/31630>. acesso em: 23 dez. 2022.

CARVALHO, Marcelo; CORNELI, Gabriele. **Filosofia e Formação**. Cuiabá MT. Central de texto. 2013. Disponível em: https://fl2.uab.unifesp.br/pluginfile.php/189/mod_resource/content/2/Filosofia_Vol_1.pdf. Acessado em: 21 abr. 2021.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilene. **Iniciação à filosofia**. Volume único. São Paulo: Ática, 2016.

COSTA, Dayane Evellin de S. **Núcleo de estudos filosóficos sobre gênero: uma experiência na educação básica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Núcleo Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 208. 2020.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e “a questão do sujeito” na teoria crítica feminista. **Lua Nova**, São Paulo, 94: 41-77, abril, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/YgZNBXJFXCMmCKzKbnnP6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2020.

FERLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32198/17172>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FLORESTA, Nisia. **O direito das mulheres e a injustiça dos homens.** Natal: Offset, 2021

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2022.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. V. 1. **A vontade saber.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. V. 3. **Cuidado de si.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. Gerir os Ilegalismos [1975]. In: POL-DROIT, R. **Michel Foucault: Entrevistas.** Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Edições Graal, 2006.

FRANCISCO, el Hombre. **Triste, louca ou má.** La Habana. 2016. disponível em: <https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&ei=UTF-8&p=triste+louca+ou+m%C3%A1&type=E210BR91199G0#action=view&id=1&vid=d59ad338e7b361b343bafc1f47c1480d>. Acesso em 04 mar. 2022.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, [s. l.], v.27, n2, p. 169-178, jul/dez 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 06 ago. 2023.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia.** São Paulo: Papirus, 2012

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento Feminista: perspectiva decolonial.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo.** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2022.

hooks, bell. **Ensinado a transgredir.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Lagoa D'Anta**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/lagoa-danta/panorama>. Acesso em: 06 fev. 2024.

IORC, Thiago. **Masculinidade**. Cidade: 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V5GUxCQ8rI4&ab_channel=TIAGOIORC. Acesso em: 29 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane(org). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva; QUEIROZ, Salette Linhares. Construção participativa do material didático “Comunicação e linguagem científica: guia para estudantes de Química”. **Revista Eleca de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 3, p. 673-690, 2007. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen06/ART11_Vol6_N3.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

PAIVA, André Luiz Santos. Desontologização do sujeito generificado e a metafísica da substância: diálogos de Butler com Nietzsche. **Griot: Revista de Filosofia**. Bahia, v. 22, n. 1, p. 130-143, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5766/576670028011/html/#:~:text=Ao%20pensar%20a%20metaf%C3%ADsica%20da,a%20justifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20diferen%C3%A7a%20sexual>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaira, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria de Ensino Médio. **Referencial Curricular para o Ensino Médio Potiguar**. Natal: SEEC, 2021.

RIBEIRO, Marcia Maria Gurgel; FERRERA, Maria Saloneide (Org.) **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001.

Rio grande do norte. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria de Ensino Médio. **Referencial Curricular para o Ensino Médio Potiguar**. Natal: SEEC, 2021.

RODRIGUES, Tatiane D. de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **PRISMA: Rio de Janeiro**, v.2, n.1, 2021. disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>. Acesso em: 09 set. 2022.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHNORR, Giselle MOURA; MENEZES, Magali Mendes de; MATOS, Rejane Souza Costa. Alinhavos de Pensamentos e Vida: filosofia, feminismos e libertação. *In*: CASTRO, Fabio Caprio Leite de; SERPA, Valentine (Orgs.). **Filosofia Latino-americana**: semana acadêmica do curso de Filosofia da PUCRS. Porto Alegre/RS: Fundação Fênix, 2020. Disponível em: https://www.fundarfenix.com.br/_files/ugd/9b34d5_77e8c13d59d74ab094608e6fbf59133a.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

THEDORO, Tawane. **Eu não queria Ser Feminista**. Slam Resistencia, 9 de fev, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TUtWCloEKd8&ab_channel=SlamResist%C3%Aancia. Acesso em: 05 out. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WARMLING, Diego Luiz. Butler leitora de Beauvoir: o gênero como ato performativo. **Griot**: Revista de Filosofia, Amargosa/BA, v. 20, n. 3, p.16-38, out. 2020. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1835>. Acesso em: 24 ago. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
 Rua: Dr. Chateaubriand, s/nº, São José.
 CEP: 58400-396.
 Tel: 2101 – 5545, cep@huac.ufcg.edu.br
QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO



Professora responsável: Lidiane Brito do Nascimento

Orientador responsável: Prof. Dr. Flávio de Carvalho

Prezado estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: Pensando o lugar de fala das Mulheres no Ensino de Filosofia, na Escola Estadual Antônia Guedes Martins, no município de Lagoa D'Anta-RN, da qual você é participante. Serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material. Desde já, agradecemos a sua participação.

1- Quais diferenças existem entre homens e mulheres?

2- Você observa diferença no exercício de trabalho entre homens e mulheres? Justifique.

3- Descreva sua compreensão de ser homem ou mulher.

4- A que você atribui a invisibilidade da mulher?

5- Quais as contribuições das aulas de filosofia possibilitam você pensar sobre as questões de Gênero?

APÊNDICE B – PLANO DE AULA DA OFICINA FILOSÓFICA FEMINISMOS: TECENDO, ALINHAVANDO E COSTURANDO NOSSOS SABERES

Unidade Escolar:	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIA GUEDES MARTINS		
Ano / semestre letivo:	2023/ 2	Turma: 3	Turno: diurno
Docente:	Lidiane Brito do Nascimento		
C. Curricular:	Filosofia		

Oficina Filosófica - Feminismos: tecendo, alinhavando e costurando nossos saberes

Problema filosófico

Na dimensão da discussão de gênero, da sexualidade, do corpo e da educação estas constituem como campo epistemológico filosófico. Os feminismos é uma área que abarca essas dimensões. Compreender sua história, mas sobretudo o pensar e o repensar, o criar e o recriar são atividades diárias dos feminismos. Se estamos nos reportando a palavra feminismos no plural, existe mais de um? Nos feminismos ou no feminismo só quem participa é a mulher? O que é feminismo? O que é a mulher?

Conceito filosófico

Feminismo enquanto movimento filosófico que não se restringe as questões da sexualidade feminina e masculina mas, a problemas de gênero.

Objetivos

- * Investigar o conceito (categoria) de feminismo e/ou feminismos e mulher com e a partir de Simone de Beauvoir, Bell Hooks e Nisia Floresta.
- * Construir suporte conceitual para os problemas filosóficos propostos na oficina.
- * Confeccionar a partir do suporte conceitual no tecido por meio de problemas e conceitos e ou desenhos, costurando, alinhavando e tecendo os saberes com as/os outra/os oficinaira/os produzindo uma colcha de retalhos do saber filosófico feministas.

Duração da oficina

2 aulas de 50 minutos Cada

Pré-requisitos

Experiências e vivências estarão como pré-requisitos para a execução da oficina, seus olhares, suas percepções acerca do que é feminismo e ou feminismos, sobre o que escutam, o que falam e o que pensam. A leitura previa do excerto filosófico e trazer um pedaço de tecido do qual pode ser uma roupa usada ou qualquer outra peça, desde que possa ser utilizada e cortada.

Conteúdo

Sabendo que o tempo de hora/aula é de 50 minutos utilizaremos duas horas/aulas, de maneira que termos que otimizar o tempo, uma vez que a hora/aula na grade curricular do Estado do Rio do Grande do Norte é de uma hora/aula do componente curricular de Filosofia no ensino médio integral.

ORDEM	ATIVIDADE	DURAÇÃO
1	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade integradora; - Sondagem conceitual e das noções individuais sobre o conceito feminismo e da relação dos oficinairos/estudantes com o tema; - Exposição das atividades e materiais a serem realizados no decorrer da oficina; 	10 min.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a turma em círculo; - Exibição do vídeo “ eu não sou uma feminista” - Distribuir os excertos filosóficos envolvendo o conceito feminismo - Leitura e análise dos excertos filosóficos. 	25 min.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização das problemáticas norteados por 	20 min.

	acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas; - Criação de problemas e/ou aplicação de problemas; - Exposição dos problemas.	
4	- Espaço para a criação de conceitos em torno do feminismo e mulher; - Apresentação da ressignificação do conceito de feminismo e mulher ao fim do processo exposto com apresentação material através da escrita ou de desenho no tecido/retalho;	20 min.
5	Alinhavando, tecendo e vivendo a experiência do pensamento na produção coletiva da colcha de retalhos.	30 min.
6	- Encerramento.	5 min.

Propostas da oficina

* MOMENTO 1: (10 MINUTOS)

✓ Expor as atividades e materiais a serem realizadas no decorrer da oficina – Apresentação detalhada da oficina, seus objetivos e etapas, seguidos da distribuição de materiais de excertos filosóficos.

✓ Resgate das noções individuais sobre o feminismo; – Após esse momento, buscaremos introduzir oicineiro/estudante no processo dialógico, por meio da exposição das ideias que elas e eles possuem acerca do feminismo, bem como a inserção de outros conceitos similares ou opostos ao conceito norteador e do compartilhamento de experiências e impressões da/osicineiro/estudantes acerca dos problemas sobre o feminismo nas suas diferentes perspectivas solicitar que osicineiros/estudantes partido de suas vivências e experiências enuncie o que compreendem por feminismo; escrever no quadro o que a turma for nomeando.

* MOMENTO 2: (25 MINUTOS)

✓ Exibir o vídeo “ eu não queria ser feminista”; interpretar e problematizar o vídeo

✓ solicitar que leiam de modo individual os excertos dos textos filosóficos – obras Segundo sexo - Beauvoir - O feminismo é para todos - Hooks- O direito das mulheres e injustiça dos homens - Floresta - (ANEXO).

* MOMENTO 3: (20 MINUTOS)

✓ Socialização do grupo por indagações acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas – Nesta etapa da oficina trazemos conceito central da oficina orientados por meio do seguinte problema filosófico: o feminismo é só coisa de mulher? Há feminismo ou feminismos? O que é feminismo?

✓ Criação de problemas e/ou aplicação de problemas sobre a temática e os registros destas – Nesta etapa os participantes terão a liberdade para colocarem os problemas que elas e eles conseguiram criar ou aplicar acerca dos excertos trabalhados. Para isto, elas e eles devem pensar um problema como algo que esteja próximo dele, algo que o desperte, que o toque. Solicitaremos que escrevam suas problemas/perguntas no pedaço de tecido entregue no início da oficina, para usarmos na etapa a seguinte . Nessa parte da oficina o professor/mediador pode destacar um pouco do processo histórico filosófico das pensadoras, assim como cada uma delas chegaram ao conceito de feminismo , em suas respectivas trajetórias.

* MOMENTO 4: (20 minutos)

✓ Exposição dos problemas – Momento destinado para a socialização dos problemas criados por cada oficinairas/os/estudante, em que temos as exposições dos motivos que levaram eles a formularem tal problema, com as apresentações dos problemas. Desse modo, compreendendo que todo conceito nasce por meio de um ou mais problemas, dando sequência, partimos para o momento de criação dos conceitos, no qual os oficinairas/os/estudantes irão buscar, assim como as pensadoras, resolverem os problemas. É interessante que cada uma e cada um deles estejam envolvidos com os problemas criados como algo que desperte, em cada uma e um deles, o interesse, e o desejo de conhecer.

✓ Espaço para a criação de conceitos – O primeiro passo no processo de pensar a criação dos conceitos é possibilitar aos oficinairas/os/estudantes o processo de sondagem conceitual, isto é, orientar aos oficinairas/os/estudante a fazer uso de todas as ferramentas disponibilizadas até o momento, indicando que o mesmo retorne aos momentos iniciais da oficina, ao período em que elas e eles expõem suas opiniões em torno da que elas e eles compreendem feminismo; é importante também que cada participante tenha contato com o excerto filosófico e procure entender como cada pensadora se relaciona com os conceitos, para que assim, elas e eles possam se envolver com os conceitos ao ponto de apontarem novos problemas para aquele

conceito filosófico, mas agora problemas que são seus, que estão em sua realidade, seu cotidiano; por fim, após a posse do problema buscaremos tentar responder esses problemas, por meio do debate com os elementos apresentados até o momento estabelecer novas ressignificações ao conceito. Estes serão construídos pelos participantes a partir de seus caminhos trilhados e da orientação de seus próprios pensamentos, promovendo um novo significado do conceito até então distante da e do oficinas/os/estudante, para algo que esteja próximo a ela e a ele.

✓ Apresentação da ressignificação do conceito ao fim do processo exposto – Após pensar como se dá o movimento de criação de conceitos, frente aos problemas criados por cada oficinas/os/estudante, teremos o momento da escrita ou da apresentação através de desenhos, na qual cada oficinas/os/estudante expõe de modo as problematizações criadas, seus questionamentos, em geral, no qual as novas compressões em torno do processo de criação de conceitos abordados utilizando do outro lado do tecido para essa atividade

* MOMENTO 5: (40 minutos)

✓ – Dada a ressignificação do conceito de feminismo ao fim do processo exposto, solicitaremos que cada oficinas/os/estudante coloque o “ pedaço de tecido” no centro para compor a formato da colcha para iniciar a costura dos pedaços de tecido formando uma colcha de retalhos. Após a produção teremos a oportunidade de materialização do produto da oficina, os quais trarão a compreensão final dos estudantes sobre o tema abordado.

*MOMENTO 6: (05 minutos)

✓ Encerramento – Agradecimentos e registros dos aspectos mais importantes e das dificuldades ocorridas durante a experiência que visa pensar a criação dos problemas e dos conceitos.

Estratégias e recursos

Lápis para tecido, tecido, agulha, linha, data show, caixa de som , notebook, quadro e pincel

Referência

Beauvoir, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019

hooks, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. Rosa dos tempos: Rio de Janeiro, 2022;

Floresta, Nisia. **O direito das mulheres e a injustiça dos homens**. Natal: Offset, 2021

Theodoro, Tawane. **Eu não queria Ser Feminista**. Slam Resistência, 9 de fev, 2021.

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=TUtWCloEKd8&ab_channel=SlamResist%C3%A4ncia.

Acesso em: 05 de Outubro de 2023.

Excertos de textos filosóficos

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*[...]. O drama do nascimento, o da desmama desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos; têm elas os mesmos interesses, os mesmos prazeres; a sucção é, inicialmente, a fonte de suas sensações mais agradáveis” (Beauvoir, 2019, p.11).

“Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger em uma casa, servir, obedecer, e aprazer a nossos amos, isto é, a eles homens [...] Os homens parecem concluir que todas as outras criaturas foram formadas para eles, ao mesmo tempo em que eles não forma criados senão quando tudo isso se achava disposto para seu uso” (Floresta, 2021, p.37)

“ Eu queria que tivessem uma resposta para a pergunta “o que é feminismo?” que não fosse ligada nem a medo nem a fantasia. Queria que tivessem esta simples definição para ler repetidas vezes e saber que: “Feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão.” Adoro essa definição, que apresentei pela primeira vez há mais de dez anos em meu livro *Feminist Theory: From Margin to Center* . ** Adoro porque afirma de maneira muito clara que o movimento não tem a ver com ser anti-homem. Deixa claro que o problema é o sexismo. E essa clareza nos ajuda a lembrar que todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas. Como consequência, mulheres podem ser tão sexistas quanto homens. Isso não desculpa ou justifica a dominação masculina; isso significa que seria inocência e equívoco de pensadoras feministas simplificar o feminismo e enxergá-lo como se fosse um movimento de mulher contra homem. Para acabar com o patriarcado (outra maneira de nomear o sexismo institucionalizado), precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo, até mudarmos a consciência e o coração; até desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas” (books, 2022, p.13)

APÊNDICE C – PLANO DE AULA DA OFICINA FILOSÓFICA CAIXA DE FERRAMENTAS NO USO DO CONCEITO GÊNERO E SEXUALIDADE

Unidade Escolar:	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIA GUEDES MARTINS		
Ano / semestre letivo:	2023/ 2	Turma: 3	Turno: diurno
Docente:	Lidiane Brito do Nascimento		
D. Curricular:	Filosofia		

Oficina Filosófica - Caixa de ferramenta no uso do conceito gênero e sexualidade.

Problema filosófico

A filosofia é conhecida por criar problemas. Ela é convidada por varias áreas do saber a criar e recriar conceitos, mas quando falamos em corpos, feminismos, gêneros, sexos, sexualidades, identidade de gêneros, orientação sexuais seria essas questões um problema filosófico? Partiremos da resposta afirmativa, assim problematizaremos, sexualidade e gênero são iguais? Afinal o que é gênero? Quantos gêneros existem?

Conceito filosófico

Gênero é uma performance normativa construída a partir da cultura e do poder. A sexualidade é um dispositivo de controle do qual utiliza-se da performance, de técnicas e tratados de uma prática sexual, do qual nomeiam as práticas hierarquizando, excluindo e patologizando as práticas e por consequenciais os sujeitos e os corpos.

Objetivos

- *Compreender o conceito (categoria) de gênero e sexualidade com e a partir de Judith Butler.
- *Convidar a/os estudantes a viver a experiência do pensamento a partir das problematizações de gênero e da sexualidade.

Duração da oficina

2 aulas de 50 minutos Cada

Pré-requisitos

A/os oficina/ra/os serão convidados a ler previamente o excerto do texto filosófico a ser discutido na oficina. Levar uma caixinha de margarina higienizada e personalizada.

Conteúdo

Sabendo que o tempo de hora/aula é de 50 minutos utilizaremos duas horas/aulas, de maneira que teremos que otimizar o tempo, uma vez que a hora/aula na grade curricular do Estado do Rio do Grande do Norte é de uma hora/aula do componente curricular de Filosofia no ensino médio integral.

ORDEM	ATIVIDADE	DURAÇÃO
1	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade integradora; - Sondagem conceitual e das noções individuais sobre o conceito gênero e sexualidade e da relação dos oficinairas/os/estudantes com o tema; - Exposição das atividades e materiais a serem realizados no decorrer da oficina; 	10 min.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a turma em grupo de quatro oficinairas/os/estudantes; - Distribuir os excertos filosóficos envolvendo o conceito de gênero e sexualidade na caixa de ferramenta filosófica; - Leitura e análise dos excertos filosóficos. 	25 min.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização dos grupos norteados por indagações acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas; - Criação de problemas e/ou aplicação de problemas sobre e o registro destas nas tiras a serem colocadas na caixa da ferramenta 	20 min.

	filosófica; - Troca entre as e os oficineiras/os/estudantes do seu grupo das problemas criados.	
4	- Dando a troca entre o grupo dos problemas; - Espaço para a criação de conceitos em torno do gênero e sexualidade; - Apresentação da ressignificação do conceito de gênero e sexualidade ao fim do processo exposto com apresentação material através da escrita ou de desenho; - Troca entre os grupos da caixa de ferramenta; - Recriação de problemas	30 min.
5	Partilha da experiência do pensamento - caixa de ferramenta filosófica	20 min.
6	- Encerramento.	5 min.

Propostas da oficina

* MOMENTO 1: (20 MINUTOS)

✓ Expor as atividades e materiais a serem realizadas no decorrer da oficina – Apresentação detalhada da oficina, seus objetivos e etapas, seguidos da distribuição de materiais de excertos filosóficos.

✓ Resgate das noções individuais sobre o conceito gênero e sexualidade e da relação dosicineiros/estudantes com a temática – Após esse momento, buscaremos introduzir o oficineiro/estudante no processo dialógico, por meio da exposição das ideias que elas e eles possuem acerca do conceito gênero e sexualidade, bem como a inserção de outros conceitos similares ou opostos ao conceito norteador e do compartilhamento de experiências e impressões dos estudantes acerca dos problemas de gênero e sexualidade nas suas diferentes perspectivas.

* MOMENTO 2: (15 MINUTOS)

✓ Organizar a turma em equipes – Cada equipe deverá ser composta por no máximo 5 (cinco) componentes. Cabe ao professor/mediador organizar e oportunizar para que todos os oficinairos/estudantes se organizem de modo que ocorra a participação de todos.

✓ Entregar a “caixa de ferramentas” com os três fragmentos filosóficos envolvendo o conceito de gênero e sexualidade – Após definidos as equipes em grupos, cada equipe poderá dispor dos excertos filosóficos das obras Problemas de gênero e Desfazendo gênero - Butler (ANEXO).

✓ Leitura e análise do(s) excertos filosóficos – Em posse dos excertos filosóficos, cada equipe ficará responsável pela leitura e interpretação dos fragmentos pelos membros da equipe.

* MOMENTO 3: (20 MINUTOS)

✓ Socialização dos grupos norteados por indagações acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas – Nesta etapa da oficina trazemos conceito central da oficina orientados por meio do seguinte problema filosófico: sexualidade e gênero são iguais? O que é gênero? Quantos gêneros existem?

e do compartilhamento de experiências dos grupos e de suas impressões acerca dos excertos filosóficos.

✓ Criação de problemas e/ou aplicação de problemas sobre a temática e os registros destas – Nesta etapa os participantes terão a liberdade para colocarem os problemas que elas e eles conseguiram criar ou aplicar acerca dos excertos trabalhados. Para isto, elas e eles devem pensar um problema como algo que esteja próximo dela/es, algo que os despertem, que a/os toquem. Solicitaremos que escrevam seus problemas/perguntas nas tiras de papel entregue ao grupo no início da oficina, para usarmos na etapa a seguir e que as mesmas sejam colocadas na “caixa de ferramenta” do grupo. Nessa parte da oficina o professor/mediador pode destacar um pouco do processo histórico-filosófico da pensadora, assim como ela chegou ao conceito do gênero e sexualidade, em suas respectivas trajetórias.

* MOMENTO 4: (30 minutos)

✓ Exposição dos problemas – Momento destinado para a socialização dos problemas criados por cada equipe, em que temos as exposições dos motivos que levaram eles a formularem tal problema, com as apresentações dos problemas. Desse modo, compreendendo que todo conceito nasce por meio de um ou mais problemas, dando sequência, partimos para o momento de criação dos conceitos, no qual os oficinairos/estudantes irão buscar, assim como as filósofas e os filósofos, resolverem os problemas. É interessante que cada um deles esteja

envolvido com os problemas criados como algo que desperte, em cada uma e um deles, o interesse, e o desejo de conhecer.

✓ Espaço para a criação de conceitos – O primeiro passo no processo de pensar a criação dos conceitos é possibilitar aos oficinairos/estudantes o processo de sondagem conceitual, isto é, orientar o oficinairo/estudante a fazer uso de todas as ferramentas disponibilizadas até o momento, indicando que o mesmo retorne aos momentos iniciais da oficina, ao período em que elas e eles expõem suas opiniões em torno da que elas e eles compreendem por gênero e sexualidade; é importante também que cada participante tenha contato com o excerto filosófico e procure entender como cada filósofa e filósofo se relaciona com os conceitos, para que assim, elas e eles possam se envolver com os conceitos ao ponto de apontarem novos problemas aquele conceito filosófico, mas agora problemas que são seus, que estão em sua realidade, seu cotidiano; por fim, após a posse do problema buscaremos tentar responder esses problemas, por meio do debate com os elementos apresentados até o momento estabelecer novas ressignificações ao conceito. Estes serão construídos pelos participantes a partir de seus caminhos trilhados e da orientação de seus próprios pensamentos, promovendo um novo significado do conceito até então distante da e do oficinairo/estudante, para algo que esteja próximo a ela e a ele.

✓ Apresentação da ressignificação do conceito ao fim do processo exposto – Após pensar como se dá o movimento de criação de conceitos, frente aos problemas criados por cada equipe, teremos o momento da escrita ou da apresentação através de desenhos, na qual cada equipe expõe de modo as problematizações criadas, seus questionamentos, em geral, no qual as novas compressões em torno do processo de criação de conceitos abordados.

* MOMENTO 5: (30 minutos)

✓ – Dada a ressignificação do conceito de gênero e sexualidade ao fim do processo exposto, solicitaremos que cada grupo elabore um pequeno depoimento que pode tanto ser registrado, como desenho ou escrita. Após a produção teremos a oportunidade de materialização do produto da oficina, os quais trarão a compreensão final dos estudantes sobre o tema abordado.

9.5 MOMENTO 5: (30 minutos)

✓ Partilha da experiência do pensamento – Dada a ressignificação do conceito de gênero e sexualidade ao fim do processo exposto, solicitaremos que cada grupo compartilhe como elaborou seus problemas e recriou os conceitos, uma vez que a materialização dessa experiência estará na produção da “caixa de ferramenta”. Após a produção teremos a

oportunidade de materialização do produto da oficina, os quais trarão a compreensão final dos oficinairos/estudantes sobre o tema abordado

*MOMENTO 6: (5 minutos)

✓ Encerramento – Agradecimentos e registros dos aspectos mais importantes e das dificuldades ocorridas durante a experiência que visa pensar a criação dos problemas e dos conceitos.

Estratégias e recursos

Embalagem de margarina, EVA, caneta, papel ofício colorido, canetas hidrocor e coleção.

Referência

Butler, Judith P. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2020

Butler, Judith P. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Unesp, 2022;

Excerto filosófico

Problemas de gênero - Judith Butler

“ [...] gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e ressignificação [...] o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. “ (Butler, 2020, p. 69)

“ Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou “além” do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável, que adia

a tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder. Claro que essa tarefa crítica supõe que operar no interior da matriz de poder não é o mesmo que reproduzir acriticamente as relações de dominação . Ela oferece a possibilidade de uma repetição da lei que não representa sua consolidação, mas seu deslocamento.”(Butler, 2020, p. 65)

Desfazendo gênero- Judith Butler

“Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculinidade e feminino são produzidos e naturalizados, mas o gênero pode muito bem ser o dispositivo pelos quais tais termos são desconstruídos e desnaturalizados [...] Tal abordagem acaba sempre provocando a pergunta: quantos gêneros podem existir e como eles serão chamados? Porém, a disrupção do sistema binário não precisa nos levar a uma igualmente problemática quantificação de gênero.”
(Butler, 2022, p.77)

APÊNDICE D – PLANO DE AULA DA OFICINA FILOSÓFICA CORPOS, VIVÊNCIAS E EXPRESSÕES DE SI

Unidade Escolar:	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIA GUEDES MARTINS		
Ano / semestre letivo:	2023/ 2	Turma: 3	Turno: diurno
Docente:	Lidiane Brito do Nascimento		
E. Curricular:	Filosofia		

Oficina Filosófica - Corpos, vivências e expressões de si

Problema filosófico

Sabendo que o corpo passa por vários processos e modificações, a infância, a adolescência, a adulta e a velhice essas são condições do tempo no corpo, mas assim como a experiência, o gênero, a sexualidade, o saber, o gosto, a forma, ele ocupa um lugar no mundo, mas o quanto o julgamos, ferimos, torturamos, sofremos por uma forma corpórea seja por uma construção cultural, seja por uma condição, desse modo podemos problematizar, o que é o corpo? O que pode o corpo?

Conceito filosófico

Subjetividade aberta e em construção, plástico, é a forma da qual aparecemos no mundo e pelo qual apreendemos o mundo e nos relacionamos com ele.

Objetivos

Vivenciar a experiência do corpo. Fomentar a experiência do pensamento sobre corpo, gênero e sexualidade, sobretudo pensando o espaço escolar como espaço adequado para isso, haja vista que a escola é composta por corpos, gêneros e sexualidades. Utilizaremos nossos corpos como discursividade para essa vivência e experiência do pensamento.

Duração da oficina

Das 9:30 da manhã as 11:10 - 2 horas aulas de 50 min.

Pré-requisitos

Estar presente no encontro

Contéudo

Sabendo que o tempo de hora/aula é de 50 minutos utilizaremos os horários das 09:30 da manhã até as 11:10 da tarde, de maneira que teremos que otimizar o tempo, uma vez que a hora/aula na grade curricular do Estado do Rio do Grande do Norte é de uma hora/aula do componente curricular de Filosofia no ensino médio integral.

ORDEM	ATIVIDADE	DURAÇÃO
1	- Atividade integradora; - Sondagem conceitual e das noções individuais sobre o conceito corpo e da relação dos oficinasiras/os/estudantes/participantes com o tema; - Exposição das atividades e materiais a serem realizados no decorrer da oficina;	10 min.
2	- Organizar a turma em círculo; - Distribuir os excertos filosóficos envolvendo o conceito corpo; - Leitura e análise dos excertos filosóficos.	20 min.
3	- Socialização dos grupos norteados por indagações acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas; - Criação de problemas e/ou aplicação de problemas sobre e o registros destas; - Exposição dos problemas.	20 min.
4	- Espaço para a criação de conceitos em torno corpo; - Apresentação da ressignificação do conceito corpo ao fim do processo exposto.	15 min.
5	- Vivência e experiência do pensamento	30 min.
6	- Encerramento.	5 min.

Procedimentos da oficina - Descrição dos procedimentos metodológicos para execução das atividades propostas.

*** MOMENTO 1: (20 MINUTOS)**

✓ Expor as atividades e materiais a serem realizadas no decorrer da oficina – Apresentação detalhada da oficina, seus objetivos e etapas, seguidos da distribuição de materiais de excertos filosóficos.

✓ Atividade integradora – Inicialmente, pedir que osicineiros/estudantes que passem pelo espaço e observem as imagens (Anexo) dispostos no espaço impresso e analisem os elementos que constitui o espaço. Esse movimento pretende possibilitar os participantes o olhar a diferentes grupos de imagens que, de certa maneira, estejam relacionados a temática .

✓ Resgate das noções individuais sobre o conceito corpo e da relação dosicineiros/estudantes com o tema – Após o contato sensorial, buscaremos introduzir oicineiro/estudante no processo dialógico, por meio da exposição das ideias que elas e eles possuem acerca do conceito corpo, bem como a inserção de outros conceitos similares ou opostos ao conceito norteador e do compartilhamento de experiências e impressões dos estudantes acerca do corpo nas suas diferentes perspectivas.

*** MOMENTO 2: (15 MINUTOS)**

✓ Organizar a turma para que todas e todos acomodem-se bem ao espaço . Cabe ao professor/mediador organizar e oportunizar para que todos osicineiros/estudantes se organizem de modo que ocorra a participação de todos.

✓ Distribuir dois fragmentos filosóficos envolvendo o conceito de corpo e cuidado de si – Após acomodado todas e todos, poderá dispor dos fragmentos da obra a “História da Sexualidade: O cuidado de si - Foucault” e o “Segundo sexo - Beauvoir (ANEXO).

✓ Leitura e análise do(s) excertos filosóficos – Em posse dos textos filosóficos, cada equipe ficará responsável pela leitura e interpretação dos fragmentos pelos membros da equipe, os participantes poderão escolher um ou os dois fragmentos para essa da oficina.

*** MOMENTO 3: (20 MINUTOS)**

✓ Socialização dos grupos norteados por indagações acerca da temática selecionada em vistas da criação de situações problemas – Nesta etapa da oficina trazemos conceito central da oficina orientados por meio do seguinte problema filosófico: o que pode o corpo? O que é o corpo ? Desse modo, trazemos o conceito de corpo e cuidado de si, e do compartilhamento de experiências dos grupos e de suas impressões acerca do excertos filosóficos. ✓ Criação de

problemas e/ou aplicação de problemas sobre a temática e os registros destas – Nesta etapa os participantes terão a liberdade para colocarem os problemas que elas e eles conseguiram criar ou aplicar acerca dos excertos trabalhados. Para isto, elas e eles devem pensar um problema como algo que esteja próximo dele, algo que o desperte, que o toque. Sugerimos que esse processo seja registrado, para usarmos na etapa a seguir. Nessa parte da oficina o professor pode destacar um pouco do processo históricofilosófico de cada pensador, assim como cada um deles chegaram ao conceito do corpo e cuidado de si, em suas respectivas trajetórias.

* MOMENTO 4: (30 minutos)

✓ Exposição dos problemas – Momento destinado para a socialização dos problemas criados por cada equipe, em que temos as exposições dos motivos que levaram eles a formularem tal problema, com as apresentações dos problemas. Desse modo, compreendendo que todo conceito nasce por meio de um ou mais problemas, dando sequência, partimos para o momento de criação dos conceitos, no qual os estudantes irão buscar, assim como as filósofas e os filósofos, resolverem os problemas. É interessante que cada um deles esteja envolvido com os problemas criados como algo que desperte, em cada uma e um deles, o interesse, e o desejo de conhecer.

✓ Espaço para a criação de conceitos – O primeiro passo no processo de pensar a criação dos conceitos é possibilitar aos estudantes o processo de sondagem conceitual, isto é, orientar o estudante a fazer uso de todas as ferramentas disponibilizadas até o momento, indicando que o mesmo retorne aos momentos iniciais da oficina, ao período em que eles expõem suas opiniões em torno da que eles compreendem por corpo e cuidado de si; dando sequência deve-se orientar que eles busquem realizar uma análise das imagens contidas no espaço; é importante também que cada participante tenha contato com o excerto filosófico e procure entender como cada filósofa e filósofo se relaciona com os conceitos, para que assim, eles possam se envolver com os conceitos ao ponto de apontarem novos problemas aquele conceito filosófico, mas agora problemas que são seus, que estão em sua realidade, seu cotidiano; por fim, após a posse do problema buscaremos tentar responder esses problemas, por meio do debate com os elementos apresentados até o momento estabelecer novas ressignificações ao conceito. Estes serão construídos pelos participantes a partir de seus caminhos trilhados e da orientação de seus próprios pensamentos, promovendo um novo significado do conceito até então distante da e do oficinairo/estudante, para algo que esteja próximo a ela e a ele.

✓ Apresentação da ressignificação do conceito ao fim do processo exposto – Após pensar como se dá o movimento de criação de conceitos, frente aos problemas criados por cada

equipe, teremos o momento das colocações destes para o público, na qual cada equipe expõe de modo as problematizações criadas, seus questionamentos, em geral, no qual as novas compreensões em torno do processo de criação de conceitos abordados.

* MOMENTO 5: (30 minutos)

✓ vivência e experiência do pensamento – Dada a ressignificação do conceito de corpo e cuidado de si ao fim do processo exposto, convidaremos cada oficinairo/estudante viva a experiência do movimento desde o andar, a movimentação através de danças, com a escuta de músicas, com a fruição de pinturas, com palavras ou até mesmo a não palavra, já que a própria presença do corpo fala. Uma das sugestões de música “masculinidade”, que é uma composição de Thiago Iorc / Mateus Asato / Tomás Tróia / Lux Ferreira, interpretada por Thiago Iorc e “Triste, louca ou má”, que é uma composição de Du ju Strassacapa, interpretada pela banda Francisco el Hombre. Após a produção teremos a possibilidade de materialização do produto da oficina, os quais os oficinairos/os/estudantes/participantes terão vivenciado a experiência do pensamento e a experiência do pensando sentida.

*MOMENTO 6: (5 minutos)

✓ Encerramento – Agradecimentos e registros dos aspectos mais importantes e das dificuldades ocorridas durante a experiência que visa pensar a criação dos problemas e dos conceitos.

Estratégias e recursos

Caixa de som, pendrive, tintas para pintar o corpo, pincel, pregador, papel ofício.

Referência

Beauvoir, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019

Foucault, Michel. **História da sexualidade**, v. 3. o cuidado de si. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2021.

Iorc, Thiago. **Masculinidade**. Cidade: 2021. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=V5GUxCQ8rl4&ab_channel=TIAGOIORC. Acesso em 29 de Abril de 2023.

Francisco, el Hombre. **Triste, louca ou má**. La Habana. 2016. Disponível em:

<https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&ei=UTF-8&p=triste+louca+ou+m%C3%A1&type=E210BR91199G0#action=view&id=1&vid=d59ad338e7b361b343bafc1f47c1480d>. Acesso em: 04 mar. 2022.

Excerto filosófico

O segundo sexo

“O corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo” (Beauvoir, 2019, p.11)

A história da sexualidade. V. 3 o cuidado de si.

“ E a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente a de uma forma dominada, ou uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer[...] Dirige teu olhar para o bem verdadeiro; sê feliz pelos teus próprios bens (*de tuo*). mas, esses bens, de que se trata? De ti mesmo e da tua melhor parte” (Foucault, 2021.p 85-86)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



E.E. Antônia Guedes Martins
Rua. Ver. Severino Guedes de Moura
Lagoa D'Anta - RN - Fone 3287 00
Ato de criação 0764/87
Número de autorização 6577

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Bernardo Lima Sena, gestor da Escola Estadual Antônia Guedes Martins, no município de Lagoa D'Anta-RN, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: " Pensando o lugar de faladas Mulheres no Ensino de Filosofia" na Escola Estadual Antônia Guedes Martins, que será realizada entre os dias 01/03/2023 a 31/08/2023, tendo como pesquisadora coordenadora Lidiane Brito do Nascimento.

Lagoa D'Anta-RN, 29/12/2022

Bernardo Lima de Sena

Assinatura

Aut: 014/2022

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada, Pensando o lugar de fala das Mulheres no Ensino de Filosofia. Este estudo tem como objetivo Investigar a presença das Mulheres no Ensino de Filosofia no Ensino Médio; Relacionar o Currículo de Filosofia do Ensino Médio com a necessidade de refletir o lugar das Mulheres na Filosofia e seu lugar *de fala*; Compreender o conceito(categoria) de Mulher a partir de Simone de Beauvoir dialogando com a Judith Butler; Discutir a relação entre o currículo no Ensino de Filosofia e discussões de Gênero; Elaborar elementos que possam favorecer a discussão sobre o lugar *de fala* da Mulher no Curricular do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Fui informado (a) pelo (a) pesquisador (a) Prof. Lidiane Brito do Nascimento, domiciliada na Rua: Hilton Carneiro Mota, 125, bairro Aluizio Campos, município de Campina Grande-PB, telefone (83)987856530. Email: lidianevaiagrecia@gmail.com de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

São José, Campina Grande – PB,

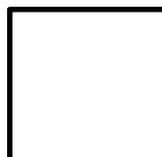
E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, 03 de Janeiro de 2023.

Lidiane Brito do Nascimento

Pesquisador (a) Responsável



(Digitar Nome)

Assinatura do voluntário/ menor

ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DAS(OS) PESQUISADORAS(ES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
 Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE COMPROMISSO DAS(OS) PESQUISADORAS(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Lidiane Brito do Nascimento e Flávio de Carvalho, respectivamente, orientanda e orientador da pesquisa intitulada “PENSANDO O LUGAR DE FALA DAS MULHERES NO ENSINO DE FILOSOFIA”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução CNS Nº 510/2016, normativa regulatória para as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 07 de abril de 2016, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;

Página 1 de 2

Endereço: rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB.

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com, telefone: (83) 2101-5545.

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PENSANDO O LUGAR DE FALA DAS MULHERES NO ENSINO DE FILOSOFIA

Pesquisador: Lidiane Brito do nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67315523.8.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.033.495

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa referente a elaboração de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal de Campina Grande, que visa estudar

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta dois objetivos primários: Investigar a presença das Mulheres no Ensino de Filosofia no Ensino Médio; Relacionar o Currículo de Filosofia do Ensino Médio com a necessidade de refletir o lugar das Mulheres na Filosofia e seu lugar de fala. E como objetivos secundários: Compreender o conceito (categoria) de Mulher a partir de Simone de Beauvoir dialogando com a Judith Butler; Discutir a relação entre o currículo no Ensino de Filosofia e discussões de Gênero; Elaborar elementos que possam favorecer a discussão sobre o lugar de fala da Mulher no Curricular do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora indica que a "pesquisa pode causar algum tipo de constrangimento e mudança de comportamento nos participantes envolvidos devido a aplicação de questionários, debates e na oficina. No intuito de prevenir qualquer constrangimento ou mudança de aspecto dos e das estudantes, enfatizarei os objetos de pesquisa e apresentarei garantias de sigilo e segurança das informações colhidas nos questionários, bem como a garantia de condução

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.033.495

dos diálogos que farão parte do trabalho de forma coerente e imparcial, a mostrar a importância do diálogo na construção coletiva de uma prática de educação sobre o pensa o lugar de fala das mulheres no Ensino de Filosofia". E como Benefícios: Possibilitar a reflexão do lugar de fala e do pensar das mulheres, demonstrando as possibilidades da discussão de Gênero bem como da diversidade, no Ensino Médio. E na possibilidade de inclusão no currículo de Ensino de Filosofia potiguar mulheres filosofas como fonte teorica".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa terá como amostra 12 alunos da 3ª série do Ensino Médio, que participaram da coleta de dados por meio de questionários, debates e oficinas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como a pesquisa tem como amostra, estudantes da Educação Básica, portanto, em idade inferior a 18 anos, com exceções, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser assinado pelos pais e/ou responsáveis. Sendo assim, o TCLE deve ser feito para contemplar este critério legal.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2057800.pdf	14/02/2023 20:58:20		Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.pdf	30/01/2023 22:37:24	Lidiane Brito do nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	30/01/2023 22:28:46	Lidiane Brito do nascimento	Aceito
Orçamento	Detalhamento.pdf	30/01/2023 22:22:20	Lidiane Brito do nascimento	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/01/2023 22:17:54	Lidiane Brito do nascimento	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_VINCULO.pdf	30/01/2023	Lidiane Brito do	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.033.495

dos diálogos que farão parte do trabalho de forma coerente e imparcial, a mostrar a importância do diálogo na construção coletiva de uma prática de educação sobre o pensa o lugar de fala das mulheres no Ensino de Filosofia". E como Benefícios: Possibilitar a reflexão do lugar de fala e do pensar das mulheres, demonstrando as possibilidades da discussão de Gênero bem como da diversidade, no Ensino Médio. E na possibilidade de inclusão no currículo de Ensino de Filosofia potiguar mulheres filosofas como fonte teorica".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa terá como amostra 12 alunos da 3ª série do Ensino Médio, que participaram da coleta de dados por meio de questionários, debates e oficinas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como a pesquisa tem como amostra, estudantes da Educação Básica, portanto, em idade inferior a 18 anos, com exceções, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser assinado pelos pais e/ou responsáveis. Sendo assim, o TCLE deve ser feito para contemplar este critério legal.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2057800.pdf	14/02/2023 20:58:20		Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.pdf	30/01/2023 22:37:24	Lidiane Brito do nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	30/01/2023 22:28:46	Lidiane Brito do nascimento	Aceito
Orçamento	Detalhamento.pdf	30/01/2023 22:22:20	Lidiane Brito do nascimento	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/01/2023 22:17:54	Lidiane Brito do nascimento	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_VINCULO.pdf	30/01/2023	Lidiane Brito do	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO E – SANTUÁRIO ECOLÓGICO DE PIPA

OUTRAS TRILHAS

- CAMINHO DO CHORRÃO** (100m) - GRAU 2. Pequeno "lira gosto" que leva o visitante da "sala de espera" ao início das outras trilhas, dando-lhe a chance de testar seu preparo físico para as caminhadas maiores.
- VOO DO VAGA-LUME** (200m) - GRAU 2. Trilha em aquecimento comemorando o pequeno inseto que é o feitiço das noites escuras do inverno. Termina na Escada do Velho Castelo.
- CAMINHO DO CAMALEÃO** (600m) - GRAU 4. Como sugere o nome, é uma trilha com muitas mudanças de cor, clima, visual e demais pontos de interesse.
- CAMINHO DO SOIM** (1km) - GRAU 4. Trilha longa e sombreada à beira da falésia com belas vistas da "Baía dos Golfinhos". Leva o visitante até o Jardim Botânico.
- SALTO DO GOLFINHO** (200m) - GRAU 4. Uma oportunidade de encher os olhos com paisagens que mais parecem mitagens! O Mirante do Suspiro é o melhor local para se observar os famosos golfinhos. Atualmente, o Jardim Botânico está em vias de reforma.
- CIRCUITO DAS ÁGUAS** (200m) - GRAU 3. Um lago, cascata, riacho e plantão artificial severa para mostrar a flora e fauna típicas de ambientes aquáticos, além de atrair os animais e pássaros silvestres.



REGRAS DE COMPORTAMENTO NA FLORESTA

Pedimos a gentileza de respeitar este Código, cuja finalidade é garantir a sua própria segurança, bem como evitar possíveis danos ao meio ambiente

1. Usar roupas adequadas
2. Não trazer consigo seu animal de estimação, mesmo com coleira
3. Não desviar das trilhas, não adentrar na mata, tampouco tentar subir em árvores ou descer para a praia pelas falésias
4. Observar a sinalização; respeitar as cercas, corrimãos e demais medidas de segurança
5. Ajudar a manter o Santuário limpo, jogando lixo sempre no cesto e participando da coleta seletiva
6. Tomar cuidado para não provocar incêndios
7. Não perseguir nem molestar os animais silvestres; não fazer barulho excessivo
8. Seguir as orientações da nossa equipe e as recomendações nos folhetos e site do Santuário
9. Andar devagar e prestar atenção para não bater nos galhos, tropeçar ou sofrer outros acidentes
10. Respeitar a vida da floresta e demonstrar consideração pelas pessoas que nela trabalham; favor não retirar plantas, animais ou objetos do Santuário.

Pedimos especialmente aos pais para supervisionar os seus filhos nos locais próximos às falésias.

HORÁRIO

Solicitamos que os visitantes voltem da praia até as 16h e retornem à entrada antes das 17h para permitir o fechamento dos portões.

Obrigado pela visita!
Volte Sempre!

SANTUÁRIO ECOLÓGICO DE PIPA
Praia de Pipa – Tibau do Sul/RN – CEP 59.178-000
Tel: (84) 9 9601-2970 (Tim) - escritório em Natal
(84) 9 9982-8044 (Tim) ☎

✉ davimhasset@outlook.com

🌐 www.pipa.com.br/santuario_ecologico

📍 Santuário Ecológico de Pipa 📷 santuarioecopipa



O homem trabalhando em harmonia com a natureza

Santuário
Ecológico de Pipa

Aberto diariamente
(inclusive finais de semana e feriados)
das 7:00 às 17:00 horas

Último ingresso às 16:00

